



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Ku afirmacji życia : pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji

Author: Alicja Żywczok

Citation style: Żywczok Alicja. (2011). Ku afirmacji życia : pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Alicja
Żywczok

Ku afirmacji życia

Pedagogiczne podstawy
pomysłnej egzystencji

Ku afirmacji życia

Pedagogiczne podstawy
pomyślnej egzystencji

*Mężowi Wojciechowi
i Córcie Lidii*



NR 2890

Alicja
Żywczok

Ku afirmacji życia

Pedagogiczne podstawy
pomyślnej egzystencji



Redaktor serii: Pedagogika
Anna Nowak

Recenzent
Kazimierz Zbigniew Kwieciński

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wprowadzenie	15
-------------------------------	----

Wyjaśnienia terminologiczne: afirmacja życia, wychowanie do afirmacji życia, szczęście, pomyślność, radość, egzystencja (15) • Stan wiedzy z zakresu prezentowanej problematyki, eksploatacja źródeł (20) • Znaczenie podjętych badań z „pogranicza” antropologii filozoficznej i teorii wychowania dla rozwoju nauk humanistycznych (26) • Felicytologia pedagogiczna — współczesny nurt wychowania (31) • Szczegółowa struktura rozprawy (35) • Słowa wdzięczności (44)

1. Poznanie duchowych fenomenów eudajmonologii — założenia metodologiczne badań własnych	47
1.1. Przedmiot badań, problemy badawcze, główne tezy i cele badań .	49
1.2. Uzasadnienie wyboru metod badania fenomenu afirmacji życia .	52
1.3. Dyskusja nad pedagogicznym <i>a priori</i> — próba przezwyciężenia sceptycyzmu poznawczego	59
1.3.1. Fenomenologiczne badanie wartości, idei i ideałów wychowania	63
1.3.2. Postawa miłości, pokory i samoopanowania — fenomenologiczny styl pracy naukowej	66
1.3.3. Poszukiwanie podstawy pewności wiedzy a afirmacja ludzkiego poznania	69
1.3.4. Fenomenologiczna rekonstrukcja sensu a sens wychowania .	70
1.4. Hermeneutyczna jedność poznania i rozumienia — struktura auto-refleksji i uzasadniania w nauce	72
1.5. System jako konsekwencja fenomenologicznej ścisłości metodologicznej	76
1.5.1. Pedagogika normatywna — przeciw redukcji sensu życia ludzkiego i sensu wychowania	78
1.5.2. Pułapki scjentystycznego modelu pedagogiki	81
1.6. Felicytologiczny mikrosystem wychowania	83
1.7. Afirmacja życia — społeczny, kulturowy i biologiczny fenomen ludzkiej egzystencji	90

1.7.1. Afirmacja życia jako fenomen społeczny	90
1.7.2. Afirmacja życia — kulturowy fenomen. Kultury i społeczno- ności afirmujące życie	94
1.7.3. Afirmacja życia — fenomen biologiczny. Natura afirmacji życia	98
1.7.4. Ontogenetyczna względna stałość ludzkiej radości życia .	101
1.8. Konstytucja świadomości czasu uczuć ludzkich — afirmacja ży- cia a czasoprzestrzeń	108
1.8.1. Wewnętrzna świadomość czasu życia uczuciowego człowie- ka w wymiarze fenomenologicznym	110
1.8.2. Czasowy byt afirmacji życia oraz życiowej radości . . .	111
1.8.3. Czas psychicznego dobrostanu — wieczny niedosyt i nie- pokój w dążeniu do zaspokojenia	112
1.8.4. Czasoprzestrzenna rzeczywistość eudajmonicznych fenome- nów przeżyciowych	114
1.8.5. Współczesne samozatarcie pogodnej przestrzeni życiowej .	116
1.8.6. Nerwica a percepcja czasu	117
2. Polemika z hedonizmem etycznym i psychologicznym . . .	121
2.1. Niejednorodność eudajmonologii jako teorii kształtowania życia szczęśliwego	122
2.1.1. Demokrytejska <i>euthymia</i> — pierwowzór eudajmonologii .	126
2.1.2. Arystypowa teoria hedonizmu i szkoła cyrenajska . . .	128
2.1.3. Sokratejskie i Platońskie pojmowanie szczęścia	129
2.1.4. Cnota — szczęście w ujęciu Zenona z Kiton a stoicki spokój	131
2.1.5. Plutarcha pogoda ducha	133
2.1.6. Epikurejska ataraksja — pochwała życia w roztroprnym pokoju ducha	134
2.2. Grecka <i>eudaimonia</i> i chrześcijańska pogoda ducha — filary euro- pejskiej kultury afirmacji życia	137
2.2.1. Arystotelesowska doktryna „środku”, czyli pochwała dosko- nałego zharmonizowania człowieka	137
2.2.2. Franciszkańskie poważanie dla natury	139
2.3. Nihilizm hedonistycznej postawy życiowej	147
2.3.1. Krytyka hedonizmu osobistego	148
2.3.2. Niedomogi eudajmonizmu społecznego, czyli tak zwanego utylitaryzmu	152
2.3.2.1. Eudajmonika Jeremy’ego Bentham’a	152
2.3.2.2. Utylitaryzm Johna Stuarta Milla	157
2.3.3. Zasadnicze zarzuty wobec teorii utilitarystycznej	158
2.3.4. Kierunki spożytkowania dyskursu nad hedonizmem w prak- tyce pedagogicznej	163
2.4. Wyzwolenie radości życia spod hegemonii hedonizmu — ekspiacja niektórych kategorii felicytologii	166
3. Realizacja jakości idealnych w procesie wychowania . . .	173
3.1. Struktura interakcji między wartościami ludzkiej aksjiosfery . .	174

3.1.1.	Symbiotyczne powiązania jakościowe w obrębie systemu wartości	175
3.1.2.	Stosunek szczęścia do moralności	180
3.1.3.	Relacja szczęścia do frustracji	182
3.2.	Życie jako własność konstytutywna i podstawa urzeczywistniania innych wartości	182
3.2.1.	Sakralność życia w etyce chrześcijańskiej	184
3.2.2.	Wychowanie jako kształtowanie stosunku człowieka do wartości życia	185
3.3.	Radość związana z poszanowaniem godności człowieka	188
3.3.1.	Funkcja pojęcia godności w etyce i pedagogice	189
3.3.2.	Godność — naturalne wyposażenie osoby ludzkiej	191
3.3.3.	Godność osoby ludzkiej a prawa człowieka	192
3.3.4.	Złożona semantyka pojęcia „godność”	196
3.3.5.	Poszanowanie godności człowieka jako afirmacja wartości osoby ludzkiej	197
3.3.6.	Nauka człowieczeństwa przez wychowanie	198
3.3.7.	Wychowanie jako doświadczanie aksjologicznej wielkości człowieka	200
3.3.8.	Godność i honor — etapy introcepcji wartości osobistej człowieka	202
3.3.9.	Godność osobista a społeczne otoczenie człowieka — zachowanie godności w społecznościach ludzkich	202
3.3.10.	Uznanie godności ucznia i nauczyciela w szkole	203
3.3.11.	Korelacja między godnością a afirmacją życia	206
3.3.12.	Współczesny kryzys człowieczeństwa czy permanentna niedoskonałość człowieka?	207
3.3.13.	Potrzeba uszanowania człowieczeństwa — źródło integratywnych dążeń społecznych	207
3.3.14.	Felicytologia pedagogiczna w służbie człowiekowi	209
3.3.15.	Poważanie dla prawdy — podstawa doświadczania osobistej godności	210
3.4.	Autentyzm radości życia	212
3.4.1.	Być sobą oznacza być osobą — autenticzność jako forma wierności ludzkiej naturze	213
3.4.2.	Autenticzność a spontaniczność	214
3.4.3.	Zadowolenie z pozostawania sobą i „ciężar” nieautenticzności	216
3.4.4.	Zaprzeczenia kultury autenticzności — nihilistyczne wzorce kulturowe	218
3.4.5.	Technocentryzm i los idei autenticzności	220
3.4.6.	Autenticzne więzi międzyludzkie — fundament afirmacji życia	221
3.4.7.	Rola społeczna a postawa defensywna wobec samego siebie	222
3.4.8.	Autenticzność a życiowa pomyślność	224
3.4.9.	Utrata radości życia — koszt niepowodzeń człowieka w dążeniu do bycia sobą	225

3.4.10.	Prawdziwość instytucji społecznych — wychowanie do autentyczności w szkole i na uniwersytecie	226
3.4.11.	Wewnętrzna zgodność — rdzeń poczucia godności i ostoją akceptacji życia	228
3.4.12.	Miedzy pierwotną naturalnością a prawdziwością wtórna — pedagogika autentyczności przeżyć	232
3.5.	Immanentna pogoda odwagi i etycznej dzielności	233
3.5.1.	Związek aretologii z naukami pedagogicznymi	235
3.5.2.	Ludzka odwaga — syntonía afirmacji życia i autodeterminacji	238
3.5.3.	Odwaga a strach i lęk	240
3.5.4.	Dzieje ludzkiej odwagi	241
3.5.5.	Odwaga wychowania	243
3.5.6.	Odwaga a autorytet pedagogiczny	245
3.5.7.	Aprobatywne wychowanie w odwadze	246
3.5.8.	Wypaczenia idei odwagi, pozory męstwa	247
3.5.9.	Pokonywanie tchórzostwa i innych zachowań lękowych w szkolnym środowisku wychowującym	250
3.5.10.	Kształtowanie odwagi cywilnej w rodzinie	252
3.5.11.	Wybrane klasyfikacje odwagi ludzkiej — ujęcie szerokie	253
3.5.12.	Odmiany odwagi ludzkiej — ujęcie analityczne	257
3.5.12.1.	Odwaga cywilna	258
3.5.12.2.	Odwaga mądrości	258
3.5.12.3.	Odwaga — niespecyficzna postać nadziei na zwycięstwo zewnętrzne i moralne	260
3.5.12.4.	Odwaga bycia szczęśliwym oraz przejawiania afirmacji życia	260
3.5.12.5.	Odwaga bycia sobą — dzielność zachowywania własnej autentyczności	262
3.5.12.6.	Odwaga bezkompromisowości i rozsądnego konformizmu	263
3.5.12.7.	Odwaga istnienia i męstwo bycia	263
3.5.12.8.	Odwaga znoszenia cierpień i trudów życia	264
3.5.12.9.	Odwaga przewycięzania rozpacz, beznadziei i negacji życia	265
3.5.12.10.	Odwaga godziwego życia	265
3.5.12.11.	Odwaga transgresji, samorozwoju i autokreacji	266
3.6.	Sprawiedliwość i afirmacja życia	267
3.6.1.	Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania	269
3.6.2.	Sprawiedliwość — fundament etycznej dzielności człowieka	270
3.6.3.	Typy sprawiedliwości ludzkiej cenione w wychowaniu i ich kwalifikacja	272
3.6.4.	Spór semiotyczny o istotę sprawiedliwości	276
3.6.5.	Sprawiedliwa opieka i wychowanie do sprawiedliwości	279
3.6.6.	Postawa miłosiernej sprawiedliwości — implikacje etyczne i pedagogiczne	281
3.6.7.	Sprawiedliwość — „pierwsza cnota społecznych instytucji”	282

3.6.8. Szkolna sprawiedliwość — respektowanie normy sprawiedliwości przez nauczycieli i uczniów	285
3.6.9. Sprawiedliwość czy niesprawiedliwość placówek opiekuńczo-wychowawczych?	287
3.7. Nadzieja wielkoduszności	288
3.7.1. Dobro ontologiczne jako doświadczenie afirmacji życia	289
3.7.2. Dobro moralne — nadzieja na utrzymanie się w szczęśliwym istnieniu	292
3.7.3. Zachowanie wielkoduszne jako czyn supererogacyjny	294
3.7.4. Miłość ludzkiej duchowości — antyteza małoduszności w wychowaniu	295
3.7.5. Wielkoduszna hojność bytu a kształtowanie postawy wielkoduszności w procesie wychowania	297
3.7.6. Wielkoduszność — doskonała forma życia szczęśliwego	299
4. Afirmatywny sens twórczości ludzkiej	301
4.1. Afirmacja życia a twórcza identyczność człowieka	302
4.1.1. Dialektyka i tajemnica procesu twórczego	303
4.1.2. Sens życia — twórcze przewyciężenie nonsensu	304
4.1.3. Deontyczny wymiar ludzkiej kreatywności	306
4.1.4. Indeterminatywny wymiar kreacji człowieka	307
4.1.5. Ontologiczny wymiar twórczości	309
4.1.6. Wysiłek zachowania potrzeby tworzenia w cywilizacji informatycznej	309
4.2. Felicytologia pracy naukowej	312
4.2.1. Epistemiczny sceptycyzm — tonizacja niebezpieczeństw hiperoptymizmu	314
4.2.2. Pokorna negacja zastanego — optymistyczne „wejście” w obszar prawdy naukowej	316
4.2.3. Osobliwe wydarzenia psychiki ludzkiej — rodowód nauki	318
4.2.4. Ontologiczne zdziwienie — składowa afirmacji życia jako „prapoczątek” nauki	319
4.2.5. Entuzjazm jako nadprzyrodzony pierwiastek w człowieku	320
4.2.6. Pasjonująca jedność różnorodnych nauk	323
4.2.7. Praca twórcza — samodzielne pokonanie samotności	325
4.2.8. Wierność ludzi nauki — wytrwałość w zadowalającej aktywności	326
4.2.9. Autonomia uniwersytetu a kultura afirmacji życia	328
4.2.10. Dostojeństwo uniwersytetu	331
4.2.11. Ufność i zaufanie w życiu uczonych	332
4.2.12. Satysfakcja wysiłku moralnego i intelektualnego twórców kultury	333
4.2.13. Nauka — sposób trwania przy życiu	335
4.2.14. Ideał współczesnego uczonego — wyspecjalizowany mędrzec i pogodny humanista	339
4.2.15. Radość i odpowiedzialność w pracy naukowej	341

4.2.16. Nadzieja konceptualizowania, procesu tworzenia oraz rezultatu, czyli dzieła	343
4.2.17. Zobowiązania uczonych względem przyjemności życia umysłowego	344
4.3. Praktykowanie teorii w ethosie nauki. Optimizm teoriopraktyki	346
4.3.1. Komplementarność nauk teoretycznych i praktycznych	348
4.3.2. Benedyktyńska praca nad zniesieniem barier między teorią a empirią	350
4.3.3. <i>Episteme i phronesis</i> we współczesnej scholologii	351
4.3.4. Uniwersytet jako zinstytucjonalizowana teoria naukowa	353
4.3.5. W obronie „beziproduktywnej” teorii	355
4.3.6. Konsekwencje rozdarcia między pragmatofobią i symbolomanią a pragmatomanią i symbolofobią w naukach pedagogicznych	357
4.3.7. Rodzaje powiązań teorii z praktyką — dyskurs Immanuela Kanta z Christianem Garvem	359
4.3.8. Absurdy teorii i klęski praktyki	362
4.3.9. Pedagogika, czyli system teoretyczno-praktyczny	364
4.4. Afirmacja potencjalności człowieka w procesie edukacyjnym	366
4.4.1. Natura optymalności człowieka	367
4.4.2. Rozwój struktur epistemicznych oraz intuicji szczęścia	369
4.4.3. Tożsamość bytu osobowego i jego psychiczno-duchowa integracja	370
4.4.4. Mechanizmy transgresji i transcendencji	371
4.4.5. Deontologizacja człowieka w procesie wychowania	372
4.4.6. Język — pole emanacji człowieczeństwa	372
4.4.7. Ewolucja pierwotnych afektów i emocji w uczuciowość „wyższą”	373
4.4.8. Śmiech i uśmiech — przejawy afirmatywnej więzi człowieka z bytem	374
4.4.9. Wolność, wolna wola i inne wolitywne struktury ludzkiego charakteru	375
4.4.10. Ludzkie sumienie a konstruowanie sensu życia	376
4.4.11. Doskonałe wychowanie — istota ludzkiego geniuszu	377
4.4.12. Od aktualizacji zamięłowań do rozkwitu ludzkiego talentu — ujęcie prakseologiczne	378
5. Felicytologia pedagogiczna wobec ludzkiego szczęścia i nie- szczęścia	381
5.1. Współczesny „podbój” szczęścia — zagrożenie afirmacji życia w cywilizacji technicznej	382
5.1.1. Utopia hiperoptimizmu związanego z facylitacją życia	383
5.1.2. Przyspieszenie tempa życia a afirmowanie istnienia	385
5.1.3. Zmęczenie industrialne i przeciążenie sensoryczne — utrudnienia w ekspresji radości życia	386
5.1.4. Regenerujące oddziaływanie środowiska naturalnego a ekspansja technosfery	389

5.1.5.	Urzeczenie człowieczeństwa i rozrost mentalności „kupieckiej” — inercja akceptacji życia	390
5.1.6.	„Zoperowane” nieszczęście — mikrochirurgiczne manipulacje systemem afektywnym człowieka	391
5.1.7.	Wypieranie niepokoju egzystencjalnego przez niepokój konsumpcyjny	392
5.1.8.	Atrofia ludzkiej uczuciowości „wyższej” — syndrom zanikania „życia żarliwego”	394
5.1.9.	Nowe odmiany lęku cywilizacyjnego — zaburzenia chęci życia	394
5.2.	Niedobory afirmacji życia jako źródło różnych form ludzkiego ubóstwa	398
5.2.1.	Ubóstwo materialne — powszechny los ludzkości	399
5.2.2.	Zubożenie i przepych — specyficzne zakłócenia między istnieniem a posiadaniem	401
5.2.3.	Integracyjne powołanie felicytologii pedagogicznej	403
5.2.4.	Zubożenie duchowych odniesień międzyludzkich	405
5.2.5.	Od etyki globalnej odpowiedzialności do wychowania w afirmatywnej odpowiedzialności zbiorowej	405
5.2.6.	Deficyty afirmacji życia a patogeneza niedostosowania społecznego	408
5.2.7.	Radykalne zło — największe nieszczęście ludzkości	409
5.2.8.	Ubóstwo obcowania społecznego	411
5.2.9.	Ubóstwo uniwersytetów i społeczna marginalizacja nauki	412
5.3.	Niepełnosprawność jako egzemplifikacja heroicznej drogi ku afirmacji życia	415
5.3.1.	Człowiek z niepełnosprawnością a rozwój naukowych specjalizacji	416
5.3.2.	Człowiek — osoba „niepełnosprawna”	416
5.3.3.	Radość życia i cierpienie — sensotwórcze budulce osobowości	418
5.3.4.	Zdolność do samowychowania i autoterapii — przejaw psychospołecznego zdrowia osoby niepełnosprawnej	420
5.4.	Schyłek indywidualnego życia człowieka — wtórna radość życia	423
5.4.1.	Sublimacja lęku przed upływem czasu i śmiercią	424
5.4.2.	Sublimacja lęku przed samotnością	428
5.4.3.	Sublimacja lęku przed cierpieniem i chorobą	430
5.4.4.	Tonizacja lęku metafizycznego	432
5.4.5.	Wola życia — chęć życia przedsięwzięta wobec możliwego braku bytu	433
5.4.6.	Wtórna afirmacja życia — w obrębie systemu decyzyjnego osoby dorosłej	434
5.4.7.	Autoafirmacja odrębności i intymności indywidualnego istnienia	435
5.4.8.	Nadzieja osób starzejących się jako radość cierpliwego oczekiwania	437
5.4.9.	Pogoda ducha — rezultat czci dla wszelkiego życia	443

5.4.10. Pokój wewnętrzny jako alternatywa dla egzystencjalnego niepokoju	446
5.4.11. Ontogenetyczna i filogenetyczna względna stałość vs zmienność ludzkiej radości życia — spojrzenie ewolucyjne	447
5.4.12. Domy „spokojnej starości” — społeczne instytucje smutku	450
5.4.13. Młodość uniwersytetów trzeciego wieku i klubów seniora	451
5.4.14. Tajemnica pogodnego starzenia się	453
5.5. Satysfakcja, ambiwalencja i dekadencja pracy ludzkiej	455
5.5.1. Praca — przejaw szczególnej nadziei człowieka	455
5.5.2. Praca jako siła etyczna	457
5.5.3. Satysfakcjonujący trud ludzkiej pracy	458
5.5.4. Praca — czynnik pokonania nihilizmu	460
5.5.5. Oświata jako radosny dar pracy umysłowej	461
5.5.6. Ambiwalencja ludzkiej pracy	462
5.5.7. Dekadencja współczesnej pracy człowieka, czyli fatalizm procesu pracy	464
5.6. Nihilistyczne wzorce kulturowe w społeczeństwie globalnym	468
5.6.1. Natura pesymizmu i innych odmian negacji życia	469
5.6.2. Ofensywa antywartości — „śmierć” wewnątrz procesu życia	472
5.6.3. Terroryzm jako aberracja aksjologiczna współczesnego świata	476
5.6.4. Totalitaryzm — tyrania bez cienia optymizmu	478
5.6.5. Satanizm — uderzenie w deontyczną strukturę człowieka	481
6. Wychowanie jako doświadczanie uprawnionej etycznie afirmacji życia	483
6.1. Noetyczne i prakseologiczne atrybuty afirmacji życia	484
6.1.1. Teleologiczny wymiar ludzkiego dążenia do szczęścia — afirmacja życia jako kryterium celów wychowania	485
6.1.2. Afirmacja życia — noetyczna wartość wychowawcza	489
6.1.3. Afirmacja życia jako idea, składowa współczesnego ideału wychowania, tworzywo wzorca i wzoru osobowego	490
6.1.4. Zasada afirmacji życia i metoda wychowania przez radość życia	493
6.1.5. Rozwój postawy afirmacji życia w kontekście sytuacji wychowawczej i atmosfery wychowania	494
6.1.6. Egzystencjalna postawa radości życia — rezultat pomyślnego procesu wychowania	497
6.1.7. Wychowanie jako proces zorganizowania ludzkich zjawisk afektywnych w postawy wobec życia	498
6.1.8. Wychowanek afirmujący życie — identyfikacja i oddziaływanie pedagogiczne	502
6.2. Afirmacja życia jako budulec pedagogicznego autorytetu	505
6.2.1. Kryzys autorytetów czy kryzys terminu „autorytet”?	505
6.2.2. Autorytety rzeczywiste i rzekome w wychowaniu człowieka	508

6.2.3.	Relacje między autorytetem kompetencyjnym i autoryte- tem moralnym	513
6.2.4.	Spółeczny i pedagogiczny sens budowania postaw auto- rytatywnych	516
6.2.5.	Znaczenie klaryfikacji zakresów pojęć: „wychowanie auto- rytatywne”, „wychowanie autokratyczne”, „wychowanie autorytarne” w felicytologii pedagogicznej	517
6.2.6.	Autorytatywność i wychowanie autorytatywne	519
6.2.7.	Zasady autorytatywnego wychowania w afirmacji życia	520
6.2.8.	Autokratyzm jako spotęgowana dyrektywność	521
6.2.9.	Autorytaryzm — dominacja pozbawiona autorytatywności	524
6.2.10.	Autorytet afirmacji życia nauczyciela	526
6.2.11.	Wzbudzanie afirmacji życia w ludzkim otoczeniu — waż- ny składnik talentu pedagogicznego	528
6.3.	Ludzka potrzeba radości życia — antropologiczne spojrzenie na klasyfikację potrzeb psychicznych człowieka	531
6.3.1.	Radość życia jako potrzeba psychiczna, czynnik napędowy i motyw działania	532
6.3.2.	Skutki deprivacji potrzeby radości życia we wczesnym dzieciństwie	533
6.3.3.	Dyskurs nad istnieniem ludzkiej potrzeby radości życia	534
6.3.4.	Afirmacja życia — moralne przeznaczenie człowieka i zo- bowiązanie	535
6.3.5.	Znaczenie potrzeby radości życia w prakseologii pedago- gicznej	537
6.4.	Prawo do radości i zobowiązanie do życia szczęśliwego — wycho- wawczy sens przywilejów i obowiązków	538
6.4.1.	Pakty praw człowieka w walce o ludzkie szczęście	540
6.4.2.	Radość życia — wymóg etyki czy prawa?	543
6.4.3.	Prawo do afirmacji życia i jego modyfikacje	543
6.4.4.	Zobowiązanie do troski o cudze szczęście — cel moralne- go życia człowieka	545
6.4.5.	Obowiązek szczęścia, czyli sprawowania pieczy nad włas- ną szczęśliwością	546
6.5.	Epistemologia a dywergencyjna afirmacja życia	548
6.6.	Diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne znaczenie afirma- tywnych doświadczeń życiowych	554
6.6.1.	Diagnostyczne różnicowanie postaw afirmacji i negacji życia	554
6.6.2.	Profilaktyczne atrybuty afirmacji życia	556
6.6.3.	Terapeutyczne znaczenie radości życia	557
6.6.4.	Felicytologiczna terapia afirmacją życia	559
7.	Wychowanie do afirmacji życia w środowisku wychowawczym	565
7.1.	Rodzinne wychowanie do radości życia	566
7.1.1.	Radość macierzyństwa i ojcostwa	567

7.1.2. Udział młodego pokolenia w radościach innych członków rodziny	569
7.1.3. Destruktywne formy doznawania przyjemności — wypaczenie atmosfery radości życia w rodzinie	572
7.1.4. Diagnostyka pogodnej atmosfery życia w rodzinie	573
7.2. Profilaktyka pesymizmu i negacji życia w wychowaniu szkolnym — kultura afirmowania życia w szkole	574
7.2.1. Powaga, strach i znudzenie jako wyróżniki autorytarnej ideologii szkoły	576
7.2.2. Szkolne bariery wychowania w radości życia	579
7.2.3. Renesansowa szkoła entuzjazmu dla wysiłku umysłowego	581
7.2.4. Progresywizm a szkolne kształtowanie życia szczęśliwego wychowanków	583
7.2.5. Pogodne wychowanie do zacności życia w szkole indyjskiej	585
7.2.6. Duchowa wolność sprzymierzeńcem ludzkiego zadowolenia i satysfakcji	586
7.2.7. Szkoła — miejsce „leczenia” dzieci i młodzieży z nieszczęścia	588
7.3. Dziecięce i młodzieżowe wspólnoty śmiechu — radość i duma przynależności do grupy rówieśniczej	590
7.3.1. Fenomenologiczne spojrzenie na afirmatywne więzi społeczne	591
7.3.2. Wiąż koleżeńską jako formę sympatii dla ludzkiego otoczenia	592
7.3.3. Przyjaźń i afirmacja życia	593
7.3.4. Sensotwórcze atrybuty więzi miłości	596
7.3.5. Pedagogiczne implikacje rozwoju afirmatywnych więzi międzyludzkich	598
7.4. Niektóre rodzaje placówek opiekuńczo-wychowawczych jako przestrzeń zakłóconej afirmacji życia człowieka	599
7.5. Praktykowanie idei afirmacji życia w środowisku wychowawczym (sugestie dotyczące autorskich programów wychowania do afirmacji życia)	604
Zakończenie	613
Bibliografia	621
Indeks osobowy	651
Summary	663
Zusammenfassung	667

Wprowadzenie

Chociaż życie ludzkie naznaczone jest zarówno doświadczeniem afirmacji, jak i negacji życia, swoistą fluktuacją pomyślnych i niepomyślnych zdarzeń egzystencjalnych, każdy człowiek, niejako intuitywnie, pragnie zbliżenia się do pozytywnego „bieguna” emocjonalnego, określanego między innymi jako dobrostan psychiczny lub zadowolenie z życia. Odkrywanie znaczenia owego zbliżania się człowieka do postawy afirmacji życia dzięki umiejętnemu procesowi wychowania — oto wyzwanie dla przedstawicieli nauk pedagogicznych i zobowiązanie, by podjąć problemy, które są zarazem klasyczne, gdyż silnie ugruntowane w historii myśli pedagogicznej, i jakże potrzebne współczesnym. Rozwój nowoczesnej felicytologii — bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości — zależeć będzie od tego, czy na owo wezwanie do dyskursu odpowiedzą również reprezentanci innych nauk.

Wyjaśnienia terminologiczne¹: afirmacja życia, wychowanie do afirmacji życia, szczęście, pomyślność, radość, egzystencja

Afirmację życia, dotychczas niepoddawaną głębszym badaniom w naukach humanistycznych, określiłam jako postawę egzystencjalną charakteryzującą się apologetycznym stosunkiem człowieka do życia.

¹ Terminy wyjaśnione w treści pracy: afekt, afirmacja, afirmacja życia, ataraksja, atmosfera wychowawcza, autentyczność, autoafirmacja, autorytet, autorytet pedagogiczny, cel wychowania, charakter, charyzma, człowieczeństwo, defetyzm, doświadczenie, dyssatisfakcja, dywergencja, dzielność etyczna, egzystencja, emocja, entuzjazm, eskapizm, *ethos*, *ethos* nauczycielski, *eudaimonia*, eudajmonizm, eudajmonologia, *euthymia*, facylitacja, fatalizm, felicytologia, felicytologia pedagogiczna, fenomenologia, gelotologia, godność, hedonizm etyczny, hedonizm psychologiczny, hermeneutyka, hilaroterapia, humanistyka, idea, ideacja, ideał wychowania, innobyty, introcepcja wartości, istota, jakości idealne, katastrofizm, kultura afirmacji życia, melioryzm, metafizyka, metoda wychowania, męstwo, nadzieja, nastrój, negacja ży-

To uznanie wartości życia i warunek „zakorzenienia” człowieka w podstawowej strukturze ontologicznej, ale również rezultat odczucia jedności z życiem — solidaryzowania się człowieka z wieloma bytami (innymi ludźmi, bytem transcendentnym, przyrodą ożywioną i nieożywioną, własnym „ja”, a także wytworami ludzkimi, takimi choćby jak dzieła kultury). Gdy mamy do czynienia z interakcją, a nie wyłącznie z procesem jednokierunkowym, jak w przypadku odniesienia: człowiek — przyroda nieożywiona, można mówić o afirmacji życia jako więzi człowieka z życiem (na przykład w relacji: człowiek — zwierzę). W afirmatywnym kontakcie interpersonalnym będziemy ujmować afirmację życia jako pozytywną relację społeczną. Synonimami „afirmacji życia” jest zatem: „radość życia”², „akceptacja życia”, „aprobata życia”, „umiłowanie życia”, „sympatia dla życia”, „poważanie dla życia” i „szacunek dla życia”.

W pracy posługuję się zarówno określeniem **„wychowanie do afirmacji życia”**, jak i **„wychowanie w afirmacji życia”**. W moim rozumieniu określenia te są niesprzeczne; „wychowanie do afirmacji życia” wskazuje aksjologiczno-teleologiczne właściwości afirmacji życia, natomiast „wychowanie w afirmacji życia” ukazuje afirmację życia przede

cia, nihilizm, nurt pedagogiczny, odwaga, optymizm, osobowość, pedagogika felicytologii, pejoryzm, perfekcjonizm, pesymizm, pogoda ducha, pokój ducha, postawa, postawy egzystencjalne, postawy nadgodnościowe, postawy niegodne, pomyślność, postawy noetyczne, postawy pseudogodnościowe, pragmatofobia, praktyka, prąd pedagogiczny, proces wychowania, psychologia pozytywna, radość życia, resentyment, satysfakcja, sens egzystencji, sens istnienia, sens świata, sens życia, sprawiedliwość, struktura, sublimacja, supererogacja, symbolomania, sympatia dla życia, system, sytuacja wychowawcza, szczęście, środowisko wychowawcze, teoria, teoriopraktyka, totalitaryzm, transgresja, uczucie, ukojenie, upojenie, utylitaryzm, wartość życia, wiedza praktyczna, wielkoduszność, własność konstytutywna, wychowanie autokratyczne, wychowanie autorytarne, wychowanie autorytatywne, wychowanie do afirmacji życia, wykluczanie, wzorzec, wzór osobowy, zadowolenie, zasada wychowania, zdumienie, zdumienie życiem, zdziwienie, zdziwienie życiem, życie.

² **Radość** — emocja podstawowa (ewentualnie nastrój) o pozytywnej walencji, steniczna, czyli zwiększająca gotowość do działania, od zadowolenia różniąca się jedynie większą intensywnością i krótszym czasem trwania. Jej obserwowalnym przejawem są m.in.: podskoki, reakcje wokaliczne (np. piski, okrzyki, śmiech), ożywiona mimika (np. uśmiech) i pantomimika (np. uściski, klaskanie w dłonie). Antonimem — smutek (Klaus Scherer, Jaak Panksepp). W. ŁOSIAK: *Psychologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 52; T. BOROWSKA: *Obszary poznania i możliwości badania procesów afektywnych w pedagogice*. „Forum Oświatowe” 2002, nr 2, s. 8.

Radość życia — postawa egzystencjalna charakteryzująca się apologetycznym stosunkiem do procesu życia; jego specyfiki i jakości. Jest ona rezultatem odczucia jedności człowieka z wszechżyciem i woli podtrzymania aprobatywnej relacji z innymi bytami. Synonim — cieszenie się życiem (Alicja Żywczok).

wszystkim jako określoną atmosferę wychowania lub sytuację wychowawczą panującą w danym środowisku wychowawczym. Sformułowanie zawarte w tytule: **„Ku afirmacji życia”** podkreśla teleonomiczną właściwość wychowania rozumianego jako zmierzanie ku afirmacji życia, dążenie do jej osiągnięcia dzięki aktywności wielu podmiotów wychowania.

Wykazuję, iż między uprawnioną etycznie postawą afirmacji życia a godnością nie zachodzi sprzeczność. Bliskość i przenikanie się obydwu każą mówić o godności postawy afirmacji życia, a także o afirmatywnym sensie postaw godnościowych.

Afirmować wszelkie istnienie oznacza dla mnie odnosić się z odpowiednim szacunkiem do wszystkiego — zgodnie z jego „wielkością”. Absolut, ludzie, zwierzęta, rośliny, przyroda nieożywiona powinny zostać otoczone troską, co oznacza, że należne im jest swoiste poważanie, stosownie do ich wartości podstawowej. Nikt i nic nie zasługuje na bezmyślne unicestwienie lub zniszczenie, wręcz przeciwnie — każdy jest godny szacunku i zachowania w istnieniu bądź trwaniu. W ten oto sposób można lapidarnie ująć naczelną ideę tej pracy, która stanowi efekt wieloletnich badań nad afirmacją życia jako konstytutywną właściwością człowieka i fenomenem ludzkiej egzystencji. Taki też jest przedmiot moich interdyscyplinarnych badań: afirmacja życia rozumiana jako naturalne ludzkie doświadczenie wspierające proces rozwoju człowieka i wzmacniające pozytywne efekty jego wychowania.

Termin „afirmacja życia” wydaje się mieć silne oparcie w polskiej tradycji naukowej, a przy tym szeroki, wielokulturowy zasięg potencjalny. W publikacjach uczonych amerykańskich powszechnie stosowany termin „afirmacje” (nie „afirmacja” w liczbie pojedynczej) odnosi się do kształtowania pozytywnego, choć nie zawsze adekwatnego, wizerunku samego siebie i może być semantycznie zbliżony do wprowadzonego przeze mnie pojęcia autoafirmacji. **Autoafirmację** rozumiem jednak znacznie szerzej. Nie zabiegam o to, by w procesie wychowania wychowawca czy wychowanek wytwarzali sobie iluzoryczne wizje własnej doskonałości różnorodnymi technikami, na przykład wschodnią medytacją, ale by rzeczywiste poznanie samego siebie rewolucjonizowało ich spojrzenie na świat, a w rezultacie pozytywnie usposabiało każdego z nich również wobec samego siebie.

Tak jak w filozofii wielu myślicieli, na przykład: Karol Wojtyła, Dietrich von Hildebrand, Josef Seifert, Charles Taylor i Robert Spaemann, wykracza śmiało poza opozycję: etyki eudajmonistyczne — etyki antyeudajmonistyczne, podobnie w pedagogice tym silniej można domagać się takiego „przekroczenia”, które pozwoli wypracować nową jakość wychowawczą, nieoprzestającą jedynie na izolowanych

opcjach myślowych. Właśnie wychowanie do afirmacji życia zasadza się na kształtowaniu w wychowankach głębokich wewnątrzsobowych więzi między sferą godności, autorealizacji i szczęśliwości. Antropologiczna **syntonia godności, autorealizacji i szczęścia**³ jest w procesie wychowania moralnego⁴ szczególnie istotna.

Ludzki byt ma charakter relacyjny: urzeczywistnia się w szczególności zarówno w odniesieniu do innych osób, jak i wobec fundamentalnych wartości. Żyjąc wśród osób, człowiek doświadcza powinności właściwego ich traktowania — afirmowania ich ludzkiej godności. Jako istota obdarzona szczególną wartością — człowieczeństwem, dąży do godnego życia, które jest podstawową normą moralności. Sprawiedliwość jest spoiwem całego porządku moralnego, miłość zaś stanowi o jego doskonałości. Samourzeczywistnianie się człowieka rozumiane jako jego doskonałość moralna nie jest czymś odrębnym od godności i miłości. Troski o własną doskonałość moralną nie sprowadza się do egoizmu. W trosce tej chodzi o uszanowanie własnej godności osobowej, która ma bezpośredni związek z realnymi wymaganiami dobra wspólnego⁵.

Eudaimonia — **szczęśliwość** nie jest tylko ozdobnikiem etyki czy pedagogiki, lecz pierwiastkiem współkonstytuującym je. Stanowisko wykluczające z moralności zainteresowanie własnym szczęściem moż-

³ **Szczęście** — rozciągnięty w czasie dobrostan psychiczny związany ze spełnieniem najwyższej ocenianych przez daną osobę celów, z zaspokojeniem jej podstawowych pragnień. Jeżeli stan ten jest również silnie zabarwiony uczuciowo — mówimy o uczuciu szczęśliwości.

Szczęście to dodatni bilans życia (zadowolenie z całości życia). Władysław Tatariewicz podaje różne znaczenia szczęścia, ale nie opisuje konkretnych stanów szczęśliwych i sytuacji szczęściorodnych, czyli desygnatów szczęścia. W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 33.

Szczęście — obiektywnie (*fortuna*) — na przykład ocalenie z katastrofy lub wygrana na loterii. Szczęście — subiektywnie (*felicitas*) — gdy dana osoba czuje się szczęśliwa, doznaje uczuć dodatnich, związanych z przekonaniem, że układ warunków zewnętrznych, w których żyje, odpowiada jej potrzebom i dążeniom. Szczęśliwość jest zatem ideałem, granicą, do której zbliża się ktoś tym bardziej, im wszechstronniej realizuje swoje dążenia. T. CZEŻOWSKI: *O szczęściu*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969, s. 168.

⁴ **Wychowanie moralne** — jedna z dziedzin wychowania, obok wychowania: fizycznego i zdrowotnego, umysłowego, estetycznego, społecznego, religijnego i patriotycznego, tworząca strukturę teorii wychowania. Zasadniczym celem wychowania moralnego jest kształtowanie charakteru i osobowości wychowanka. M. NOWAK: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 391. Zob. też M. ŁOBOCKI: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

⁵ J. GALAROWICZ: *Blask godności. O etyce Karola Wojtyły i nie tylko*. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005, s. 161.

na zatem uważać za fałszywą reakcję na błąd eudajmonizmu, który polegał na zamknięciu się — niczym w skorupie — we własnym szczęściu⁶. Przeznaczeniem człowieka jest szczęście, gdyż należy ono do ludzkiej egzystencji. Szczęśliwość jest rzeczywistością wewnątrz-osobową: „Dążenie do szczęścia wynika z samego bytu ludzkiego, z tego, co bezsprzecznie zdrowe w naturze człowieka. Jest ono czymś naturalnym i dlatego koniecznym. Człowiek nie może szczęścia nie chcieć, gdyż dojrzewa on do szczęścia przez doskonałość moralną”⁷. „Szczęśliwość wykazuje jakąś szczególną odpowiedniość względem osoby [...]. Odpowiedniość ta jest tak wyrazista, iż można mówić o swoistej strukturze samej szczęśliwości jako strukturze osobowej — to jest takiej, która nie zachodzi poza osobą i w oderwaniu od niej. W pojęciu szczęśliwości zawiera się coś bardzo bliskiego do spełnienia: nie tyle do spełnienia czynu, ile do spełnienia siebie poprzez czyn. Spełnić siebie i być szczęśliwym — to prawie tożsamość. Spełnić siebie zaś to urzeczywistnić owo dobro, przez które człowiek jako osoba staje się dobry i jest dobry”⁸.

Zgodnie z tytułem tej książki kolejnymi ważnymi terminami są również: „życiowa pomyślność” i „egzystencja”. **Egzystencja** (łac. *existentia* — „istnienie”) to w metafizyce klasycznej sposób bycia, który przysługuje czemuś bytującemu aktualnie (*in actu*). W egzystencjalizmie oznacza natomiast specyficznie ludzki sposób istnienia. To również „wkraczanie” człowieka w prawdę bycia (*Sein*) — w przeciwieństwie do zwykłej obecności (*Vorhandenheit*) rzeczy (Martin Heidegger). Przychyliam się do stanowiska Romana Ingardena, który zakłada, że istnienie w ogóle jest pewną ideą ogólną, której jednostkowym uszczegółowieniem są poszczególne sposoby istnienia⁹. Sposób istnienia jest zawsze istnieniem czegoś. Istnienie przejawia się więc w postaci określonego sposobu istnienia. Sposobów tych jest wiele, na przykład istnienie realne, idealne, intencjonalne, możliwe¹⁰. Jednym ze sposobów istnienia bytów przygodnych jest egzystencjalna postawa akceptacji życia z towarzyszącym jej poczuciem zespolenia ze światem oraz współbrzmienia ontologicznego lub emocjonalnego z innymi bytami.

⁶ Ibidem, s. 162.

⁷ K. WOJTYŁA: *Elementarz etyczny*. Wrocław, Wydawnictwo „Imprimatur”, 1986, s. 66, 69.

⁸ K. WOJTYŁA: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 216—218.

⁹ R. INGARDEN: *Spór o istnienie świata*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 83.

¹⁰ Podaję za: W. STRÓŻEWSKI: *Ontologia*. Kraków, Wydawnictwo „Aureus”, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 124, 130.

Pojęcie sprzyjającego losu — **pomyślności**, występowało już w okresie przedteoretycznym u Greków pod nazwą „dobry los” i kojarzone było najczęściej z dodatnimi warunkami zewnętrznymi ludzkiego życia. „Pomyślna egzystencja” — drugi człon podtytułu tej pracy — stanowi istotne dopełnienie członu pierwszego — „afirmacji życia” rozumianej jako dobrostan psychiczny, czyli dodatnie przeżycia wewnętrzne człowieka.

Pomyślna egzystencja to zatem kreatywny sposób istnienia człowieka: wartościotwórczy i konstruktywny wychowawczo. Taka życiowa pomyślność nie jest możliwa bez autorefleksji: jak uczynić swą egzystencję sensowną? Wymaga również fascynacji szerokim spektrum ogólnoludzkich wartości i duchowością człowieka, bez pomijania przy tym dobra innych istnień na Ziemi.

Stan wiedzy z zakresu prezentowanej problematyki, eksploatacja źródeł

Przedstawieniu niniejszej pracy przyświeca intencja zbliżenia kulturowego dorobku pedagogiki i filozofii, a przede wszystkim wskazania znaczenia jednego z trzech działów etyki (zgodnie z klasyfikacją Tadeusza Kotarbińskiego¹¹) — felicytologii (eudajmonologii), dla rozwoju nauki. Pedagogika zasymilowała dotychczas etyczny dorobek prakseologii, tworząc prakseologię pedagogiczną, większość kategorii deontologicznych przejęła pedagogika personalistyczna i pedagogika egzystencjalna, trzeci dział etyki — felicytologia, pozostał zupełnie nieeksploatowany. Przetransponowanie najważniejszych jej osiągnięć na „język” pedagogiki musi być jednak ściśle określone, bo podporządkowane naczelnej zasadzie odpowiedzialności moralnej badacza. Idea eudajmonii nie odcisnęła swego „piętna” na żadnym ze współczesnych nurtów ani w żadnej koncepcji wychowania.

W filozofii obserwujemy rozwój bogatej eudajmonologii (Władysław Stróżewski: *Istnienie i sens*. Kraków 2005; Andrzej Banach: *O szczęściu*. Kraków 1988; Tadeusz Czeżowski: *Jak rozumieć sens życia*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń 1969; Józef Bocheński: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993; Halina Romanowska-Łakomy (red.): *Radość i cierpienie — fenomenologia rozwoju człowieka*. Olsztyn 2000). Warto wyjaśnić, że filozofowie pojmują afirmację życia jako: wartość hedoniczną, utylitarną (Herbert Spencer, John Stuart Mill), eudajmoniczną (Jeremy Bentham), cnotę heroiczną, szczytową (Demokryt),

¹¹ T. KOTARBIŃSKI: *O istocie oceny etycznej*. „Przegląd Filozoficzny” 1948, nr 1—3.

pierwotny afekt (Baruch Spinoza), kryterium doskonałości osobowej (Erich Fromm), przywilej i obowiązek (Władysław Tatarkiewicz).

Psycholodzy rozumieją szczęście, nadzieję i optymizm jako uczucia specyficznie ludzkie, pozytywne emocje steniczne, właściwości psychiki człowieka, a także mechanizm adaptacyjny. Psychologicznych koncepcji szczęścia ludzkiego jest wiele, wymieńmy choćby Alexa Michalosa koncepcję wielorakich rozbieżności, Norberta Schwarza i Fritza Stracka ewaluatywny model szczęścia, Daniela Kahnemana koncepcję szczęścia obiektywnego, koncepcje genetyczne Kristiny DeNeve i Harrisa Coopera, Allena Parducciego koncepcje adaptacyjne.

Spośród dokonań polskiej psychologii warto wspomnieć o pionierskiej, chociaż zwięzłej pracy Stefana Garczyńskiego: *O radości*. Warszawa 1983. Aktualnie rozszerza swój zasięg badawczy Janusza Czapńskiego¹² psychologia pozytywna (szczęścia i optymizmu), Józefa Kozieleckiego¹³ psychologia nadziei, a ponadto współczesna asymilacja logoteorii i logoterapii Viktora E. Frankla dokonana przez Kazimierza Popielskiego („Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne (współautor V.E. Frankl). W: K. Popielski: *Człowiek — pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*. Lublin 1987; K. Popielski: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin 1994) oraz gelotologia, czyli terapia humorem. Rezultaty badań nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym, a także nad relacją między optymizmem a funkcjonowaniem umysłu, typem osobowości i jakością życia opublikował Ryszard Stach w monografii naukowej zatytułowanej *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków 2006. Współczesne kierunki rozwoju psychologii pozytywnej można dostrzec również w pracy Ewy Trzebińskiej: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2008.

W medycynie — coraz powszechniej stosuje się hilaroterapię, czyli leczenie śmiechem, natomiast **w kulturoznawstwie** ostatnich lat prym wiodą badania porównawcze pozytywnych aspektów ludzkiej psychiki w kontekście kulturowym. Przykładem takiej publikacji jest między innymi praca zbiorowa pod redakcją Anny Duszak i Niny Pawlak zatytułowana: *Anatomia szczęścia — emocje pozytywne w językach i kulturach świata*. Warszawa 2005.

¹² J. CZAPIŃSKI: *Psychologia szczęścia*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994; *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. CZAPIŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

¹³ J. KOZIELECKI: *Psychologia nadziei*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

W polskiej **pedagogice** powojennej kwestie felicytologiczne śladowo poruszali: Halina Izdebska w pracy: *Szczęście dziecka*. Warszawa 1988, oraz Natalia Han-Ilgiiewicz w artykułach: *Problem radości w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6; *Radość w życiu dziecka*. „Rodzina i Szkoła” 1961, nr 3. Na uwagę zasługuje filozoficzno-pedagogiczna analiza średniowiecznej oraz renesansowej kultury śmiechu, a zwłaszcza humoru rozumianego jako opór i wyzwolenie, dokonana w pracy Lecha Witkowskiego: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991. Natomiast od roku 1995 problematyka wychowania do radości życia znalazła swe miejsce w dwóch moich publikacjach zwartych: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków 2000, oraz *Wychowanie do radości życia*. Warszawa 2004, i licznych artykułach. Propozycję antypedagogiki jako nurtu wychowania sprzyjającego odczuwaniu przez dzieci kongruencyjnej radości życia wysunął Hubertus von Schöenebeck w pracy pod redakcją Bogusława Śliwerskiego¹⁴. Problematyka noetyczna znajduje swe odzwierciedlenie między innymi w pracy zbiorowej pod redakcją Andrzeja de Tchorzewskiego i Piotra Zwierzchowskiego: *Sens życia — sens wychowania. Dylematy człowieka przełomu wieków*. Bydgoszcz 2001, w monografiach Zbigniewa Kwiecińskiego: *Między patosem a dekadencją*. Wrocław 2007; *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn 2000, a zwłaszcza jej części zatytułowanej *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, w pracy zbiorowej pod redakcją Tadeusza Lewowickiego: *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyń 1992.

Pedagogika, psychologia i socjologia koncentrują się głównie, co może niepokoić, na badaniu zaburzeń i dysfunkcji ludzkiej psychiki, czyli na usuwaniu patologicznych wzorów zachowania, zdecydowanie zaś mniej uwagi poświęcają ludziom zdrowym; podnoszeniu jakości ich życia i doskonaleniu w afirmowaniu życia. Dlatego też łatwiej dotrzeć na rynku wydawniczym do pozycji bibliograficznych z zakresu niedostatków życia emocjonalnego człowieka niż do monografii rozpatrujących sposoby pomnażania jego dobrostanu psychicznego. Proponuje zatem, by kategorię pedagogiczną, o której mowa, rozpatrywać jako wartość wychowawczą, składową ideału wychowania, kryterium celów wychowania, zasadę, metodę, środek i rezultat procesu wychowania.

Wprawdzie nie brak literatury z pogranicza filozofii i pedagogiki; w prace o zbliżonych tytułach, na przykład: filozofia wychowania, filo-

¹⁴ H. SCHÖENEBECK: *Antypedagogika — kongruencyjna radość życia*. W: *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

zofia edukacji, filozofia pedagogiki, filozofia nauczania, a nawet psychologia filozofowania, obfituje rynek wydawniczy. Pewien dyskomfort czujemy, próbując dotrzeć do prac naukowych typu: pedagogika filozofii czy pedagogika filozofowania. Choć działają zrzeszenia pedagogów polskich pielęgnujących ideę dyskursu wielodyscyplinarnego, zwłaszcza zaś dyskursu pedagogiczno-filozoficznego (na przykład Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej zainicjowane przez łódzkie środowisko pedagogiczne, kontynuujące tradycję naukową Kazimierza Sosnickiego i Karola Kotłowskiego), ja poddaję badaniu inny rodzaj styczności naukowych, mianowicie pedagogiczną zawartość nie całości filozofii, lecz jednego z działów etyki, wspomnianej felicytologii. O takiej możliwości wspomina Józef Lipiec w pracy zbiorowej pod redakcją Stanisława Palki: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków 2004. Wysuwam zatem teoriopraktyczną¹⁵ propozycję felicytologii pedagogicznej jako współczesnego nurtu w wychowaniu¹⁶.

Próbuję „pójść” w swoich wywodach o krok dalej w stosunku do dorobku polskiej felicytologii. Dziedzictwo kulturowe w tym zakresie wyznaczają dzieła znakomitych poprzedników, na ogół filozofów pedagogów, takich jak: Stefan Szuman: *Afirmacja życia*. Katowice 1947; Władysław Witwicki: *Rozmowa z pesymistą*. Lwów 1928; Władysław Tatarkiewicz: *O szczęściu*. Warszawa 1990; Bogdan Suchodolski: *Kochaj życie, bądź dzielny. Rozmowa o wartości życia*. Warszawa 1927;

¹⁵ Termin **teoriopraktyka** został wprowadzony przez Jana Legowicza, a zaasymilowany przeze mnie na potrzeby felicytologii pedagogicznej. Za pomocą terminu, zbudowanego z połączenia dwóch słów: „teoria” i „praktyka”, zamierzałam podkreślić szczególną jedność aktywności teoretycznej i praktycznej w zawodzie nauczyciela. Teoretyczno-praktyczny charakter subdyscyplin pedagogicznych wyznacza również samej pedagogice teoriopraktyczne zadania i problemy badawcze. Szczegółowe omówienie sposobów rozumienia „teoriopraktyki” jest zawarte w rozdziale 4., podrozdziale 3.: *Praktykowanie teorii w ethosie nauki. Optymizm teoriopraktyki*, w którym odniosłam się do ważnych dyskusji intelektualnych nad związkiem teorii z praktyką prowadzonych od Immanuela Kanta, Christiana Garvego, Maxa Schelera aż po Jürgena Habermasa. Jeden z argumentów dotyczy koincydencji wszystkich nauk, która wynika z jedności samej natury człowieka. Postulat interdyscyplinarności naukowej jest w istocie zaleceniem „ekumenizmu” w nauce, postrzeganej jako kulturotwórcza jakość.

¹⁶ **Nurt w wychowaniu** (prąd pedagogiczny) jest specyficznym dla określonej grupy osób sposobem rozwiązywania problemów pedagogicznych (František Singule). O prądzie pedagogicznym stanowi atrakcyjność jakiegoś ideału pedagogicznego oraz ludzie, dla których stał się on istotny (Bogdan Nawroczyński). Prąd naukowy pojawia się wówczas, gdy kierunek naukowy przenika do innych dziedzin wiedzy. I tak na przykład fenomenologia przekształcała się z kierunku filozoficznego w ruch intelektualny, który wpłynął na socjologię, psychologię i pedagogikę. B. ŚLIWERSKI: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 35–36.

Stanisław Olejnik: *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*. Lublin 1958.

Rozprawy Władysława Tatarkiewicza oraz Stanisława Olejnika to felicytologiczne prace historyczne, porządkujące dziedzictwo filozoficzne z omawianego zakresu. Moją pracę natomiast można określić jako fenomenologiczno-hermeneutyczne studium wychowania w afirmacji życia, ujmujące podstawowe zagadnienia felicytologiczne problemowo i zarazem systemowo.

Dotychczasowe empiryczne badania naukowe oscylowały głównie wokół kategorii humoru, komizmu, wesołości, optymizmu w nauczaniu i wychowaniu. Badania amerykańskie Martina Seligmana pokazują głównie eskalację depresji szerzącej się w ostatnich latach wśród dzieci i młodzieży (nawet do dwudziestu procent populacji) oraz mózgową organizację życia emocjonalnego człowieka — ośrodki odpowiedzialne za pozytywną i negatywną inklinację życiową. Autor prezentuje również Pensylwański Program Zapobiegania Depresji Dzieci¹⁷.

Badania, które prowadził polski psycholog Janusz Czapiński, obejmowały społeczne, biologiczne i psychologiczne uwarunkowania pozytywnej inklinacji wartościującej (naturę optymizmu)¹⁸, Czesław Matuszewicz analizował wpływ posługiwania się dowcipem i humorem przez nauczyciela na usprawnienie komunikacji z uczniami, rozwój umiejętności społecznych uczniów, integrację zespołów klasowych oraz na budowanie autorytetu nauczyciela¹⁹. Należy wspomnieć również o niewielkiej objętościowo, lecz merytorycznie bogatej pracy Marii Dudzikowej: *O osobliwościach śmiechu uczniowskiego*. Kraków 1996, w której autorka poddaje analizie powody śmieszności w szkole, typowe dla szkolnego środowiska wychowującego rodzaje śmiechu uczniowskiego oraz znaczenie śmiechu dla budowania pozytywnej atmosfery w szkole.

Helena Marzec próbowała ustalić wpływ statusu materialnego rodziny na odczucie szczęśliwego lub nieszczęśliwego dzieciństwa badanych. Rodzice, którzy usilnie zabiegają o coraz wyższy materialny poziom życia swej rodziny, często zapominają o faktycznym dobru swego dziecka, o jego potrzebach wyższych, pozamaterialnych. Badane dzieci, które określiły siebie jako nieszczęśliwe w swoich domach, zwracały uwagę na nieobecność rodziców, tęsknotę za nimi i osamotnienie.

¹⁷ M. SELIGMAN: *Optymistyczne dziecko*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1997; M. SELIGMAN: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1996.

¹⁸ J. CZAPIŃSKI: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu)*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.

¹⁹ C. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1986.

Wskazywały one najczęściej swoje kontakty z rodziną na co dzień jako najistotniejsze powody osobistego szczęścia²⁰. Stanisław Michalowski zainteresował się uczniowskimi oczekiwaniami wobec nauczyciela uznawanego powszechnie za autorytet. Wśród dwudziestu atrybutów, jakimi powinien się cechować nauczyciel, na drugim miejscu znalazło się jego poczucie humoru i wesołe usposobienie.

Na skutek psychologicznego i socjologicznego nacisku na metodologię badań pedagogicznych coraz mniej osób podejmuje badania naukowe polegające na twórczym przetransponowaniu wychowawczego dziedzictwa filozofii do nauk pedagogicznych. O rzeczywistej potrzebie tego rodzaju pedagogicznych prac naukowych przekonuje fakt, że w procesie wychowania młodego człowieka nie jest najważniejsze, jak przedstawia się jego *status quo*, czyli jaki jest on w chwili bieżącej (fakty społeczne lub psychiczne), ale jaki może być ów młody człowiek (potencjalność) i jak w ogóle być powinno (normatywność).

Rozrost faktów uzyskanych w wyniku badań empirycznych, a więc obecność badań, za których pośrednictwem stawiamy określoną diagnozę społeczną (badania ilościowe i ilościowo-jakościowe), wydaje się nieproporcjonalny do badań jakościowych, a przede wszystkim do badań istotnościowych rozpatrujących nie fakty, lecz istotę zjawisk, ich sens i znaczenie (Martin Langeveld). I tak, bez trudu odnajdziemy w literaturze pedagogicznej doniesienia empiryczne na temat poczucia szczęścia, poczucia sensu życia czy nawet jakości życia określonej grupy osób, przykładowo niepełnosprawnych, chorych, w senioralnym wieku życia, ale znacznie trudniej doszukać się propozycji bibliograficznych o takich tytułach, jak: „Sens wychowania”, „Fenomen rozwoju człowieka” czy „Istota ludzkiej edukacji”. Nadkoncentracja na badaniach diagnostycznych sprawiła, że po pomiarze danego stanu rzeczy nikt nie wysuwa już propozycji „naprawczych”, a wychowanie jest przecież programem życia, propozycją lepszego istnienia człowieka, dlatego warto powrócić do takiego właśnie jego rozumienia, co obszernie uzasadniam w treści pracy.

W literaturze obcojęzycznej, zwłaszcza anglojęzycznej (mimo rozpraw Martina Seligmana: *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań 1996 oraz *Optymistyczne dziecko*. Poznań 1997, a także pracy zwartej Irvina Davida Yaloma: *Mama i sens życia*. Warszawa 2008; Alana McGinnisa: *Potęga optymizmu*. Warszawa 1995; Allena Carra: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań 2009), niemieckiej (mimo rozprawy Paula Wilhelma Kepplera: *Więcej radości*.

²⁰ H. MARZEC: *Wpływ wysokiego statusu materialnego rodziny na szczęśliwe dzieciństwo*. „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 4, s. 33–36.

Poznań 1928; Ericha Fromma: *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Poznań 2000; Johana Huizingi: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa 1985), francuskiej (mimo rozprawy Henriego Bergsona: *Śmiech. Esej o komizmie*. Warszawa 1995), czeskiej (mimo pracy Mirosława Plzaka: *Gra o ludzkie szczęście*. Warszawa 1980) i bułgarskiej (mimo monografii Izaaka Paszi: *Powaga śmieszności*. Warszawa 1980), brakuje prac zwartych ujmujących w sposób holistyczny problematykę afirmacji życia.

W tej pracy próbuję pokazać, że wychowanie do afirmacji życia to program wykonalny, dlatego warto skupić siły wychowawcze wielu podmiotów życia zbiorowego na kształtowaniu takiej dojrzałości osobowej człowieka, z którą współwystępuje raczej sympatia dla innych bytów niż antypatia lub tendencje samozniszczeniowe, jak w wypadku nerwic i wielu psychofizycznych uzależnień człowieka. Przedstawiona praca zawiera rozwiniętą teoretycznie i prakseologicznie propozycję wychowania w afirmacji życia, a całość zamysłu naukowego można określić również jako teoretyczno-prakseologiczne studium atmosfery wychowania. To pierwsza monografia naukowa z tego zakresu w polskiej i zagranicznej pedagogice.

Znaczenie podjętych badań z „pogranicza” antropologii filozoficznej i teorii wychowania dla rozwoju nauk humanistycznych

Termin „pogranicze” jest metaforą filozoficzną stosowaną zarówno w odniesieniu do sądów rozważanych, jak i do sądów wyrażających owe rozważania. Siła perswazji metafory pogranicza polega na aksjologicznym znaczeniu bycia „pomiedzy”, niepozwalającym na dogmatyczne widzenie świata i rysującym zarówno wizję kultury, jak i uczestnictwa w niej²¹. Poszukiwania poznawcze z „pogranicza” pedagogiki i innych nauk mogą dawać silne impulsy rozwojowe subdyscyplinom pedagogicznym, mogą także okazać się inspirujące dla nauk pomocniczych pedagogiki. Inspiracje tego typu mogą występować zarówno w dziedzinie poznania naukowego, jak i metodologii nauki, ujmowanej w wymiarze założeń i praktyki badawczej²². Eksploatowanie

²¹ A. MUCHOWICZ: *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992, s. 138–139. Zob. też *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1990.

²² *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. PALKĄ. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004, s. 7.

Badania interdyscyplinarne (w odróżnieniu od badań transdyscyplinarnych i badań multidyscyplinarnych) polegają na łączeniu elementów dwu lub więcej dyscy-

„pogranicza” nauk pozwala naukowcom stwarzać nowe jakości kulturowe, które przez obserwatorów poszczególnych, izolowanych nauk nie są dostrzegane. Szerszy zasięg widzenia problemów badawczych z punktu „granicznego” wiąże się jednak z koniecznością zwerbalizowania nowego obszaru poznania. Ten rodzaj poruszania się ludzi nauki po nieodkrytych jej terenach można uznać za szczególny, choć wymagający odwagi, cel badań naukowych.

Afirmacja życia jest podstawową kategorią nauk humanistycznych²³, wśród których usytuowane są liczne dyscypliny pedagogiki. Wszelki altruizm, miłość, odwagę, wdzięczność możemy definiować za pomocą terminów: „radość”, „afirmacja” lub „satysfakcja”, na przykład ujmować altruizm jako satysfakcję z pomocy innym ludziom, miłość jako radowanie się dobrem udzielanym innym przedstawicielom ludzkiej wspólnoty, odwagę jako radość z przezwyciężenia w człowieku jakiegoś lęku wypływającego z przyczyn wewnętrznych lub zewnętrznych, wdzięczność zaś jako zdumienie nieustającą hojnością bytu. Pojęcie afirmacji życia czy radości życia, chociaż pierwotnie należy do takich dziedzin nauki, jak: eudajmonologia, hedonistyka czy biotechnika, znajduje swe należne miejsce i status naukowy również w dziedzinie wychowania człowieka.

W bieżącej sytuacji rozrostu „kultury przyjemności” zaznacza się pilna potrzeba krytycznego odniesienia się pedagogiki do zagadnień hedonizmu etycznego i psychologicznego. Dowodzę, że hedonizm jest w istocie nihilistyczny, nie afirmatywny. Felicjologia, która aspirowałaby do tego, by być „wychowawczą”, musi uporządkować dotychczasowe założenia hedonistyczne i utylitarne, a przede wszystkim wyzwolić się spod hegemonii hedonizmu etycznego i hedonizmu psychologicznego. Chodzi mianowicie o ułaskawienie niektórych kategorii eudajmonicznych, takich jak: afirmacja życia, radość życia, pogoda

plin, ale bez zastosowania nadrzędnego paradygmatu. Jest to łączenie pojęć, metod, procedur badawczych, danych pochodzących z różnych dyscyplin naukowych (następuje tu wiązanie zainteresowań z kilku dyscyplin wokół ognisk zainteresowań, którymi mogą być zjawiska, pojęcia, teorie, osoby). S. PALKA: *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 340.

²³ **Humanistyka** to nie tylko zbiór nauk badających człowieka jako istotę społeczną oraz jego wytwory: język, literaturę, sztukę. Humanistykę można spostrzegać znacznie szerzej — jako nurt myśli dotyczącej człowieka i jego świata (idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensu i stylu życia, rozwoju i kształtowania jednostki ludzkiej, rozumienia jej zachowań oraz wielu innych zagadnień egzystencji człowieka. W tym ujęciu humanistyka jest formacją intelektualną wykraczającą poza ramy nauki. *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 9.

ducha, entuzjazm, zdumienie życiem, zdziwienie, zapał, zachwyt, i oddzielenie ich od degradującego je pojęcia przyjemności, korzyści własnej, użyteczności osobistej, oczywiście w taki sposób, by tych ostatnich całkowicie nie eliminować. Zależy mi na pokazaniu związku między moralną powinnością afirmowania życia i prawem człowieka do zadowolenia z życia. W tym celu przedstawiam zarzuty wobec hedonizmu etycznego i hedonizmu psychologicznego, dokonuję jego krytyki, nieco łagodniej traktując utylitaryzm społeczny z naczelną zasadą: maksimum szczęścia dla maksymalnej ilości ludzi.

Praca ta ma charakter normatywny i postulatywny, ogniskuje się na afirmatywnych ideach humanistyki (jakościach idealnych): wartościach moralnych, ideałach etycznych i ideałach wychowania. Nie badam faktów, ale fenomenologicznie analizuję sens istotnościowych metafaktów emocjonalnych i moralnych w ontogenezie oraz filogenezie człowieka. Dociekam „istoty rzeczy”, czyli istoty ludzkiej afirmacji życia jako biologicznego, społecznego i kulturowego fenomenu, a także jego znaczenia w procesie wychowania. Interesuje mnie zarówno natura afirmacji życia, jak i kultura afirmowania życia.

Nie stawiam pytania, czy afirmacja życia jest dobrem moralnym, ponieważ wartości humanistyczne są aksjomatami i nie trzeba ich uzasadniać. W dyskusji nad dowodzeniem znaczenia wartości w ludzkim życiu moje stanowisko jest klarowne: istnieje w tym aspekcie kres udowadniania, polegający na tym, że w pewnym momencie, po przytoczeniu licznych argumentów musielibyśmy dowieść również, że na przykład dobro jest dobre. Wysuwam natomiast tezę, że całożyciowa aktywność człowieka skierowana jest na podtrzymanie ludzkiej akceptacji życia. Stwierdzam również, że rdzeń prawidłowego procesu wychowania stanowi radość z urzeczywistniania humanistycznych wartości, takich jak: godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość i wielkość. Interakcyjna struktura powiązań (relacje symbiotyczne) między owymi wartościami odnosi się także do ich związków z afirmacją życia. Sama ich natura jest afirmatywna, co znaczy, że przyczynia się ona do kształtowania życia zgodnego wewnątrznie i zadowalającego.

Mimo to warto przedstawić chociaż kilka argumentów, które pozwolą chronić tę specyficznie ludzką wartość. Podjęcie problematyki afirmacji życia w naukach pedagogicznych uważam za uzasadnione z wielu względów.

„Człowiekowi niczego bardziej nie brak niż pogodnej wiary i radosnej afirmacji życia”²⁴. Spostrzegane deficyty pogody ducha, a nawet

²⁴ S. SZUMAN: *Afirmacja życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 23.

epidemia depresji, atakująca coraz młodszą generację, najwyraźniej potwierdzają, że radość życia we współczesnym świecie jest istotnie zagrożona. Niekorzystne zjawiska społeczne, takie jak: znaczne wymagania edukacyjne i ekonomiczne, pośpiech i długotrwałe zmęczenie psychiczne, wywołują w młodych osobach poczucie utraty sensu życia. Wiele zaburzeń emocjonalnych współczesnych ludzi bierze się z jednostronnego zaangażowania człowieka w działalność konsumpcyjną i materialną oraz z braku uwagi poświęcanej aktywności sensotwórczej niekonsumpcyjnej i ponadpodmiotowej, takiej jak bezinteresowny wysiłek pomocy innym ludziom czy pielęgnacja relacji przyjaźni.

Istnienie dużej populacji dzieci i młodzieży, wykazujących objawy negacji życia i bezpośrednio zagrożonych stanami przedsamobójczymi, oraz dość licznej grupy dzieci i młodzieży, która już dokonała tego typu autoagresji, jest ważnym faktem społecznym, toteż pedagodzy nie mogą pozostać wobec niego obojętni. Statystyki dotyczące nasilenia tego zjawiska w wielu krajach skłaniają do głębokich przemyśleń nad sposobami chronienia dziecięcej wrażliwości przed takimi nastrojami emocjonalnymi i postawami, które określam jako nihilizm, negatywizm, pesymizm, katastrofizm czy fatalizm. Niebezpieczeństwo nihilistycznej dehumanizacji życia tkwi nie tylko w dramatycznych wydarzeniach wojennych w różnych zakątkach globu, jakich jesteśmy nieustannie świadkami. Plagami cywilizacyjnymi zagrażającymi ludzkości są także niebezpieczeństwa wewnętrzne, takie jak ucieczka w coraz bardziej wyrafinowane uzależnienia, jako substytuty naturalnego zadowolenia z życia.

To, co realizujemy chętnie, z radością, ma wymiar głęboko humanistyczny. Edukacja, rozwój zainteresowań, praca zawodowa, rekreacja związane z odczuciem afirmacji życia będą jakościowo doskonalsze niż te same formy aktywności jej pozbawione. Afirmacja życia jako wydolność ludzkiej natury nieodłącznie wiąże się z jej człowieczeństwem, natomiast z punktu widzenia ontyki osobowego istnienia — jest przypisana człowiekowi, podobnie jak skłonności samozachowawcze. Postawa ta pozostaje egzystencjalnym i emocjonalnym filarem jego filo- i ontogenezy.

Atmosfera afirmowania życia sprzyja psychicznemu „zagnieżdżeniu” człowieka w mikro- i makrostrukturach społecznych. Osoba ludzka dotkliwie odczuwająca swe porzucenie przez naturę i skrzywdzenie przez cywilizację cierpi na osamotnienie, które przełamać mogą jedynie pozytywne uczucia i powrót do naturalnych zasobów afirmacji życia. Afirmacja życia jako wartość transpersonalna, związuąc emocjonalnie człowieka ze światem, buduje autentyczne więzi społeczne

i klimat afiliacji. Świat widziany w radosnym przeżyciu jawi się jako silniej zespolony i uporządkowany. Wobec takiego świata uprawnione staje się poczucie bezpieczeństwa i przejawianie zaufania.

Pogodne doświadczenia życiowe wzmacniają proces wychowania i kształcenia, stymulują sferę emocjonalno-wolitywną i poznawczą człowieka. W wychowaniu radość życia pełni wiele ważnych rozwojowo funkcji, a między innymi: funkcję sensotwórczą, aktywizującą, generatywną, normalizującą, katartyczną i adaptacyjną²⁵. Człowiek afirmujący życie dysponuje zdolnością aktywizowania wielu sił wewnętrznych, gdyż radość życia jest nośnikiem zdrowia i harmonijnego rozwoju psychofizycznego.

Pozostaje jeszcze problem tego typu, że jeżeli uznamy, iż moralność, wolność, cierpienie, ucisk czy szczęście to kwestie czysto indywidualne, pozbawione znaczenia ogólnego, upadnie sama możliwość uprawiania refleksji społecznej, a co za tym idzie — runie przekonanie, że losy ludzkie są z sobą powiązane, i w końcu dojdziemy do konstatacji, że coś takiego jak społeczeństwo nie istnieje²⁶. By nie wpaść w pułapki subiektywizmu, podczas eksplanacji badanych zjawisk felicytologii przyjąłam we wspomnianych kwestiach stanowisko obiektywno-subiektywne.

Najbardziej współczesny aspekt rozprawy znajduje odzwierciedlenie w próbach podjęcia odpowiedzi na pytanie: co dzieje się z afirmacją życia w cywilizacji technocentrycznej oraz jakie zagrożenia ludzkich zasobów afirmacji życia niosą „śmiercionośne” wzorce kulturowe w społeczeństwie globalnym? Dowodzę, że źródło rozrostu patologii społecznych tkwi z jednej strony w materializmie, a z drugiej — w hedonicznym nihilizmie. Nihilizm jako negacja ogólnoludzkich wartości moralnych jest przeciwieństwem postawy afirmacji życia. To wprowadzie „zakorzeniony” w tradycji filozoficznej i socjologicznej, ale wciąż nowatorski obszar badań pedagogicznych.

Nacisk, jaki położyłam w pracy na eksploatację wymiaru noetycznego człowieka w procesie wychowania oraz na ludzką integrację wewnętrzną, powinien skłonić kolejnych pedagogów do kontynuowania badań w tak ukonstytuowanym naukowo (pedagogicznie, filozoficznie, psychologicznie, a nawet psychoterapeutycznie) podejściu do człowieka. Przywołanie fundamentalnej w filozofii, a wciąż traktowanej marginalnie w polskiej myśli pedagogicznej, teorii kształtowania życia szczęśliwego ukazuje całą gamę możliwych aplikacji zagadnienia

²⁵ A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 143—146.

²⁶ Z. BAUMAN, K. TESTER: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2003, s. 132.

w wychowaniu i kształceniu, w diagnostyce, profilaktyce oraz terapii zaburzeń życia psychicznego i zdrowia somatycznego człowieka. Dostrzeżenie szans edukacyjnych w takim spojrzeniu na osobę ludzką i sens jej indywidualnej egzystencji będzie generować zrozumienie wobec poczynionych tu założeń teoretycznych i metodologicznych.

Felicytologia pedagogiczna — współczesny nurt wychowania

Felicytologia²⁷ jest teorią kształtowania życia szczęśliwego, natomiast wychowanie, w moim rozumieniu, byłoby teorią oraz praktyką kształtowania życia pomyślnego, to znaczy aksjologicznie zgodnego, a nawet naznaczonego pewną deontyczną wielkością. Nie jest możliwe, w moim przekonaniu, wychowanie bez afirmacji wartości osoby ludzkiej, bez troski wychowawcy o życiową pomyślność i dobry los swoich podopiecznych, a także bez radości obcowania z drugim człowiekiem. Wychowanie pozbawione afirmacji życia przestaje być wychowaniem, a staje się negacją wychowania.

Wychowanie do afirmacji życia nie powinno być tylko wąsko zakrojoną akcją, ale stać się nurtem wychowawczym z ideą wiodącą, czyli powszechnym przeobrażeniem mentalnym w społecznościach ludzkich. Oprócz koncepcji i nurtów pedagogicznych, które są swoistą kontestacją, dekonstrukcją albo połączeniem dwu już istniejących odrębnie nurtów (na przykład pedagogika personalno-egzystencjalna), trzeba zbudować zwarte teoretycznie i metodologicznie mikrosystemy wychowania, przekonujące swą przejrzystą strukturą teoriopraktyczną (od idei, ideałów, wartości, przez cele, zasady, metody i formy, po środki i treści wychowania).

Proponuję zatem, by **celem** tworzącej się felicytologii pedagogicznej była:

1. Optymalizacja pogodnej atmosfery we wszystkich środowiskach wychowujących. Jako środowisko mające największe możliwości oddziaływania, rodzina sprzyja procesom felicytacji, czyli wprowadza-

²⁷ **Felicytologia** — 1. Inaczej eudajmonologia lub biotechnika. Nazwa „eudajmonologia” została zaproponowana na określenie kompleksu zagadnień socjologicznych związanych z dążeniem do szczęścia i warunkami jego osiągnięcia. Problemami objętymi tą nazwą zajmowali się m.in. Bertrand Russell (socjolog i moralista brytyjski, ur. 1872—1970) i Emile Chartier Alain (filozof francuski, ur. 1868—1951). 2. Felicytologia (gr. *felicitas* — „szczęście”, *logos* — „słowo”, „nauka”) — teoria kształtowania życia szczęśliwego, którą Tadeusz Kotarbiński traktuje jako jeden z działów etyki, obok prakseologii i teorii życia godziwego. A. PODSIAD, Z. WIECKOWSKI: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1983, s. 102.

niu do życia szczęśliwego. O kontynuację wychowania w duchu radości powinny zadbać takie instytucje wychowawcze, jak przedszkole i szkoła, a także instytucje opieki nad dzieckiem osieroconym oraz wszystkie placówki, stowarzyszenia i kluby wspierające rodzinę. Analiza miejsca i znaczenia pogodnej atmosfery w różnych środowiskach wychowujących wykazała, że znacząco waloryzuje ona zarówno osobę rodzica, wychowawcy, wychowanka, jak i instytucje opieki nad dzieckiem. Odsłania też przed wszystkimi podmiotami wychowania nieco inny wymiar relacji interpersonalnych; łagodniejszy, a mimo to pełniejszy.

2. Upowszechnianie afirmacji życia szczególnego rodzaju, nie zaś jakiegokolwiek. W afirmatywnym wychowaniu bowiem nie chodzi o rozpaczliwe poszukiwanie przyjemności, żeby, przykładowo, zdążyć się nacieszyć światem przed globalną katastrofą. Przedmiotem wysiłków wychowawczych i samowychowawczych czynię życiową radość określonej jakości: duchową — wypływającą z dzielności etycznej i uskutecznianą zgodnie z wymogami sumienia; autentyczną — nieupozorowaną, uwewnętrznioną, ale i spontanicznie uzewnętrznianą, bytującą głównie w polu emocjonalno-wolitionalnym osoby ludzkiej, mniej zaś w polu intelektualnym; powszechną — niebędącą „cnotą elitarną”, ale przeżyciowo dostępną każdemu.

Zasadniczym, w moim odczuciu, **zadaniem** felicytologii pedagogicznej jest:

- lansowanie aprobatywnego stosunku człowieka do świata i upowszechnianie swoistej proegzystencji w godności i pogodzie ducha;
- zapewnienie dostępu do innych prymarnych wartości ludzkich, na których opiera się istnienie człowieka, a które czynią go zasobniejszym duchowo i szczęśliwszym;
- promowanie zarówno afirmacji życia jako wartości moralnej, jak i „tego, kto ją nosi” — człowieka duchowo dojrzałego, świadomie podtrzymującego pogodne relacje ze światem;
- wzmocnienie sił duchowych człowieka w cywilizacji technicznej między innymi dzięki ustaleniu prymatu wartości niematerialnych, humanizacji konsumpcji, skromnemu modelowi życia będącemu antytezą komplikacji technicznej, a także unikaniu prowizoryczności życia.

Aksjologiczny fundament felicytologii pedagogicznej pozwala jej istnieć w postaci zintegrowanej całości, wypełnionej moralnie znaczącą treścią. Rdzeń tejże teoretyczno-prakseologicznej propozycji wychowawczej tworzą liczne stwierdzenia określające **warunki jej powstania i rozwoju**, a mianowicie:

1. Skoncentrowana jest na tym, co konstytuuje człowieka od wewnątrz: na jego uczuciach, potrzebach, prawach, ale także zobowiązaniach wobec samego siebie oraz wobec innych ludzi.
2. Pozostaje epistemologicznie otwarta na kontakt ze wszystkimi humanistycznymi koncepcjami i projektami edukacyjnymi. Nie uzurpuje sobie poczucia słuszności swoich rozwiązań wychowawczych.
3. Nie jest kontestacją pedagogiczną, ale propozycją wychowania antyrepresyjnego, aktem partycypacji w duchowej przemianie społecznej. W uwikłaniach cywilizacyjnych powinna się okazać „zdalna moralnie”, gdyż wzmacnia duchowość człowieka i uczy go cieszyć się własnym człowieczeństwem, ale także funkcjonalna wychowawczo, gdyż może stanowić, nieingerując bezpośrednio w bolesne doświadczenia życiowe, diagnostykę, profilaktykę i terapię wielu zagrożeń indywidualnych, społecznych i cywilizacyjnych.
4. Nie uczy, jak uciekać przed trudem egzystencji ludzkiej, przed jej rzeczywistością bólu, cierpienia, smutku, rozpacz; zachęca jednak, by wszystkie te doświadczenia egzystencjalne znosić z pogodną godnością. Nie powinna być spostrzegana jako ekscytująca pedagogika sielskiej radości dla ekstrawertyków i osób narcystycznie nastawionych do życia. Jest ona, w pewnym sensie, teorią ortodoksyjną, umocowaną w odwiecznie świętych wartościach ogólnoludzkich. Cierpienie — w myśl felicytologii pedagogicznej — jest powszechną dołą ludzkości, nie błędem, którego dałoby się unikać dzięki lepszemu rozumieniu człowieka czy wychowaniu do afirmacji życia.
5. „Respektuje” głęboką komplementarność sfery poznawczej i emocjonalno-moralnej w wychowaniu, akcentując równomierność stymulacji obydwu. Mając na uwadze złożony proces wychowania, zaleca roztoczenie szczególnej pieczy nad duchowymi strukturami osobowymi dzieci oraz młodzieży, aby w rezultacie wychowania w afirmacji życia niwelować liczne zagrożenia społeczne i zapobiegać ich eskalacji.
6. Jako propozycja wychowawcza o nachyleniu aksjologiczno-noetycznym „ujmuje” procesy wychowawcze w kategoriach wartości i sensu życia, mniej natomiast koncentruje się na pojęciu celu wychowania. Radość życia stanowi raczej kryterium wielu celów wychowania, nie zaś odosobniony cel pedagogiki. Spróbujmy to wyjaśnić nieco dokładniej. Gdyby celem wychowania uczynić samoistną radość, szybko by się okazało, że jesteśmy wyznawcami najbardziej ekstremalnych postaci hedonizmu w ujęciu Arystypowym. Chodzi natomiast o życie autentycznie ludzkie i dlatego zadowalające.

7. Jej realizatorzy nie zabiegają o to, by celem wychowania było, przykładowo, gruntowne wykształcenie, ale człowiek zadowolony ze swego wykształcenia, a przede wszystkim z całości życia, nie o to, by ten sam człowiek miał na przykład dobry zawód, ale aby odczuwał satysfakcję z własnej aktywności zawodowej. W wychowaniu zależy nam, jako pedagogom, na czymś więcej niż tylko kształtowanie ludzi, przykładowo, uczynnych, ale mamy nadzieję, że ktoś pomaga innym z radością. Podobnie sprawy się mają z poczuciem odpowiedzialności. Idealem wychowania jest człowiek odpowiedzialny, ale można zauważyć pewne niedociągnięcia moralne i wychowawcze, jeżeli ktoś nie przyjmuje zakresu swej odpowiedzialności z zadowoleniem. Słusznie zabiegamy o to, by żyć według Dekalogu, ale jeszcze bardziej chwalebne będzie przejawianie szczerej radości z jego ustanowienia i praktykowania. Jeżeli ktoś realizuje najwyższe ludzkie wartości niechętnie, dopatrujemy się w jego działaniach jakiejś skazy, powstaje coś w rodzaju moralnego zgrzytu. Dlatego też wszystkim, którzy szlachetnie pracują nad sobą, pragnąc stawać się coraz dojrzalszymi aksjologicznie, życzymy, by cieszyli się tym wysiłkiem.
8. Jest próbą przewyciężenia rozdzwiewku, jaki istnieje między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, polegającą na wskazaniu fundamentalnej jedności wszystkich nauk, komplementarności nauk teoretycznych i praktycznych, humanistyki i przyrodoznawstwa w ramach także ich ponadpoznawczych zadań. Cała nauka powinna służyć ludziom nie tylko w ich walce o przewyciężanie nieszczęść, ale przede wszystkim w ubieganiu się o szczęście. Szczęście i afirmacja życia są bowiem potężniejsze niż przytłaczająca siła naszych powszednich trosk.

Propozycja wychowania do afirmacji życia ukształtowała się w pewnej opozycji do Jeana Jacques'a Rousseau naturalistycznego wychowania negatywnego. Zakładał on, że wystarczy tłumić tendencje negatywne w dziecku, by cechy pozytywne, które są w nim, samoczynnie się rozwinęły. W pracy tej wysunęłam zwartą propozycję wychowania pozytywnego, założyłam bowiem, że należy rozwijać pozytywne skłonności ludzkie, bo wówczas nie czynimy miejsca skłonnościom negatywnym, od których staramy się w procesie wychowania młodego człowieka, w miarę możliwości, abstrahować, to znaczy nie czynić z nich „etykiety”, ale kanalizować je w konstruktywnym kierunku.

Szczegółowa struktura rozprawy

Strukturę pracy tworzy spis treści, wprowadzenie, siedem rozdziałów tematycznych, zakończenie, bibliografia, indeks osobowy oraz streszczenie w języku angielskim i niemieckim.

W pierwszym rozdziale, metodologicznym, wskazuję problem główny i problemy szczegółowe, tezy i cele badań, a także zasadnicze metody moich badań izomorficzne z przedmiotem poznania i poznającym „ja”. Fenomenologia, którą zapoczątkował Edmund Husserl, a kontynuował między innymi Max Scheler — kierunek filozoficzny badający fenomeny uchwycone w swej strukturze istotnej (ejdetycznie) — ułatwiła mi wgląd w zasadnicze treści poznania i umożliwiła udzielenie odpowiedzi na główny problem rozprawy: jaki(e) jest sens/znaczenie afirmacji życia w procesie rozwoju i wychowania osoby ludzkiej? Fenomenologia korzystająca w efektywnym badaniu idei, ideałów i wartości moralnych z takich procedur jak intuicja i duchowe spostrzeganie, stanowiła doskonałą alternatywę dla redukcji sensu życia i sensu wychowania w scjentystycznie pojmowanej nauce. Ukazuję fenomenologię jako odmianę nauki, która podejmuje próbę przezwyciężenia sceptycyzmu poznawczego (metodologicznego) i aksjologicznego, pozwalając uczonym swobodnie kierować się w poznaniu ku istocie rzeczy. Skupienie się na konstytutywnych cechach człowieka dostarczyło mi teoretycznego zaplecza do wnikliwego badania natury afirmacji życia.

Rezultatem fenomenologicznej, a także hermeneutycznej „ścisłości” metodologicznej, czyli zarazem metodycznego myślenia i rozumienia zjawisk wychowawczych, jest teoriopraktyczny system wychowania w afirmacji życia. Zamyśl systemowego ujęcia metodologicznego i merytorycznego nie przekreśla, w moim przekonaniu, ani otwartości systemu, ani też jego nieustannego ewoluowania; mimo swej ekstensywności może on swobodnie się rozwijać w wielu jeszcze kierunkach, na wzór ekosystemu, włączając nowe zagadnienia lub intensyfikując poznanie fenomenów już zapoczątkowane. Człowiek jest biologiczno-psychiczno-duchowym systemem, dlatego metodologia systemu może być mu również pod względem naukowym najbliższa. Jako osoba przekonana, że naturę raczej opisujemy i wyjaśniamy, natomiast kulturę i życie duchowe musimy zrozumieć, dokonałam wyboru koncepcji badawczej opierającej się na autorefleksji i wglądzie połączonym z hermeneutycznym rozumieniem.

Pojmowaniu afirmacji życia jako biologicznego, społecznego i kulturowego fenomenu człowieka sprzyja fenomenologiczne badanie „istotności” — metafaktów, pozbawionych *stricte* empirycznego okreś-

lenia. Odsłaniam znaczenie afirmacji życia w rozwoju (filogenezie i ontogenezie) osoby ludzkiej.

Afirmacja życia — społeczny fenomen człowieczeństwa — nie odnosi się jedynie do uznawania uśmiechu społecznego za konstytutywną cechę osoby ludzkiej. Ludzka postawa zadowolenia z życia ma bardziej doniosłe znaczenie: nie tylko ułatwia współżycie społeczne, ale również integruje społeczność ludzką. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że pod wpływem pozytywnych przeżyć emocjonalnych dojrzewają społeczne postawy młodego człowieka wobec rodziny i szerszego kręgu społecznego. Człowiek pogodny jest powszechnie poszukiwany z uwagi na to, że harmonizuje swoje otoczenie, na ogół bywa lepszym rodzicem, bardziej wyrozumiałym nauczycielem, wierniejszym przyjacielem, łatwiej się z nim porozumiewać, a co za tym idzie — także współpracować (Friedrich Nietzsche, Romuald Kostecki).

Poznaniu kulturowego fenomenu afirmacji życia sprzyjał wgląd w różnorodność kultur przechowujących wewnątrz swych tradycji kult życia i jego wartości. Antropologiczna analiza prehistorycznych plemion pierwotnych oraz plemion jeszcze żyjących, a także kultury tych krajów, w których panuje norma wyrażania aprobatywnej postawy wobec własnego życia i życia swego otoczenia (przyrodniczego i społecznego), ułatwiła wyodrębnienie kultur pieczołowicie pielęgnujących tradycję pogodnego istnienia. Przoduje w tym zakresie społeczność Indian — pastarzy Pueblo Zuni, górskich Arapeszów, łowców Mbutu, Eskimosów arktycznych, natomiast wśród krajów europejskich prym wiedzie kołobka chrześcijaństwa — Włochy, oraz znana z różnych form afirmowania życia Grecja.

Namysł nad afirmacją życia rozumianą jako biologiczny fenomen człowieka doprowadziła mnie do ostatecznej konkluzji, że natura afirmacji życia zarówno w ontogenezie człowieka, jak i w jego filogenezie pozostaje niezmienna. Ewolucyjnym zmianom podlegają jedynie jej kulturowe przejawy. Gdyby bowiem istota afirmacji życia miała ewoluować, groziłoby to stopniowym jej zanikaniem i przekształceniem się, przykładowo, w stan negacji życia. Zakładając, że ludzkie szczęście istnieje niezmiennie w dziejach już od wielu tysiącleci, przyjąłam, że istnieją również jego znaki. Oznaki, przejawy, objawy, symptomy, wskaźniki szczęścia mają najczęściej charakter zindywidualizowany, naturalny, rzadziej — konwencjonalny. Istotne, że jest to znak naturalny i właściwy człowiekowi. Afirmacja życia — konstytutywna cecha osoby ludzkiej, mimo że znajduje wyraźne oparcie w mózgowej organizacji funkcji psychicznych (3/4 mózgu odpowiada za pozytywną inklinację wartościującą, a 1/4 — za negatywną), domaga się animacji ze strony różnych podmiotów społecznych.

Zastanawiałam się, w jaki sposób człowiek doświadczający radości życia oraz uczuć jej przeciwnych subiektywnie spostrzega czas i przestrzeń. Fenomenologia dostarczyła mi w tym zakresie jedynie inspiracji i wiedzy podstawowej o ludzkiej konstytucji świadomości czasu i przestrzeni, zasadnicze odpowiedzi na pytania o subiektywnie doświadczaną czasoprzestrzeń afirmacji i negacji życia musiałam znaleźć samodzielnie.

Będąc przekonana, że współczesna ekspansja „kultury przyjemności” może rodzić niebezpieczne następstwa wychowawcze dla przyjmujących ją generacji, **w drugim rozdziale** rozprawy, uzasadniam, że potrzebę krytycznego odniesienia się subdyscyplin pedagogicznych do założeń hedonizmu etycznego (człowiek powinien dążyć do szczęścia) i psychologicznego (człowiek jest istotą dążącą do szczęścia), należy uznać za pilną.

Dowodzę, że hedonizm jest w swej najgłębszej warstwie nihilistyczny, a nie afirmatywny. W tym celu przedstawiam historyczne odmiany eudajmonizmu, z zaakcentowaniem eudajmonicznej specyfiki etyki antycznej. Demokrytejska *euthymia*, Plutarchowa pogoda ducha i epikurejska ataraksja — pierwowzory eudajmonologii — wiodą wprost ku systemom filozoficznym, które można uznać za filary europejskiej kultury afirmacji życia.

Stawiam tezę, że źródłem nowożytnej kultury afirmowania życia jest Arystotelesowska doktryna „środka” (*eudaimonia*) i chrześcijańska pogoda ducha z franciszkańskim szacunkiem dla natury. W ramach koncepcji wychowania w afirmacji życia próbuję uporządkować relację pedagogiki do zróżnicowanych odmian hedonizmu, przedstawiając krytykę hedonizmu osobistego i społecznego (Jeremy’ego Bentham’a i Johna Stuarta Milla teorii użyteczności).

Wychowanie w afirmacji życia, postulując uwolnienie młodego pokolenia od hegemonii kierunków hedonistycznych i użyteczności, domaga się ekspiacji (ułaskawienia) niektórych kategorii eudajmonicznych, takich jak: afirmacja życia, radość życia, zadowolenie z życia, pogoda ducha, nadzieja, entuzjazm, satysfakcja, zdumienie, zdziwienie życiem, zachwyt, i oddzielenia ich od degradujących je pojęć przyjemności, korzyści własnej, użyteczności osobistej, naturalnie, całkowicie ich nie eliminując.

W trzecim rozdziale obszernie uzasadniam tezę, że podstawą prawidłowego procesu wychowania jest radość z urzeczywistniania jakości idealnych, takich jak: godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość i wielkoduszność. Te zdają się mieć znaczenie potencjalnie „szczęściotwórcze”. Akceptacja życia jest rezultatem afirmowania innych wartości moralnych zgodnie z zasadą, że to „cnota czyni człowie-

ka szczęśliwym” (stoicy, Tadeusz Styczeń, Christian Garve, Antonio Rosmini), ale jednocześnie doświadczanie radości życia „otwiera człowieka na wszystkie cnoty”, zwrotnie wzmacniając aksjologiczną naturę człowieka oraz jego uczuciowość „wyższą” (Max Scheler, Joseph Marie Perrin, Rabindranath Tagore).

Interakcyjna struktura powiązań między poszczególnymi wartościami odnosi się także do ich związków z afirmacją życia. Zależności aksjologiczne między wartościami moralnymi mogą mieć zróżnicowany charakter; są to związki: współwystępowania i wzajemnego wykluczania się, związki ontycznego uwarunkowania jednych wartości przez inne, a także związki funkcjonalne między wartościami. Dla teoretycznej propozycji wychowania w afirmacji życia szczególne znaczenie ma nie tylko styczność między wartościami moralnymi, ale również powiązania wartości moralnych konkretnego człowieka z jego wartością jako osoby ludzkiej.

Obserwacja sposobu istnienia wartości ludzkich doprowadziła mnie do konkluzji, że poszczególne jednostki aksjologiczne nie tylko nie są autonomiczne, a nawet nie tylko komunikują się, ale wchodzą z sobą w liczne interakcje, o czym informują śródtytuły podrozdziałów trzeciego rozdziału rozprawy: radość związana z poszanowaniem godności człowieka, autentyzm radości życia, immanentna pogoda odwagi i etycznej dzielności, sprawiedliwość i afirmacja życia, nadzieja wielkoduszności. Wartości moralne — odwieczne nośniki poczucia sensu życia, decydują o afirmatywnym charakterze procesu wychowania rozumianego jako teoriopraktyka kształtowania pomyślnego życia człowieka.

W czwartym rozdziale pracy badam związek pomiędzy ludzką afirmacją życia a dywergencją, czyli twórczą identycznością człowieka, próbując odpowiedzieć na pytanie: jakie znaczenie ma ludzka postawa afirmacji życia w rozwoju kultury?

W twórczości biorą udział wszystkie siły duchowe człowieka, jest to więc pełne napięcia wrywanie się ku sensowi świata. Obecny w postawie twórczej ruch ku zgłębieniu życia stanowi próbę unicestwienia wszelkiego absurdu i nonsensu istnienia. Przyjęłam, za Władysławem Stróżewskim, że twórczość, jako że jest szczególnym wejściem w byt i realizacją czegoś, czego przedtem nie było, służy przewycięzeniu nicności (*creatio ex nihilo*). Przewycięzenie to wymaga jednak siły zdolnej to uczynić, a siła ta musi być tym większa, im mniej jest czynników, które mogą uzasadnić zaistnienie bytu. W stanie realizacji twórczych umiejętności człowiek lepiej asymiluje trudności życiowe, łatwiej pokonuje zmęczenie psychofizyczne, znużenie życiem, znudzenie, a nawet konsekwentniej odpiera depresję. Najgłębszy sens tworzenia polega

więc prawdopodobnie na tym, że stanowi afirmatywny fundament ludzkiego życia pozwalający człowiekowi ocalić podstawową aprobatę życia, z którą zdrowy człowiek przychodzi na świat, co więcej — rozwinąć postawę wtórnej życiowej radości, wypracowanej indywidualnym wysiłkiem osobowym. Aktywność twórcza pomaga mu również wieść życie najbardziej ludzkie i dlatego fascynujące. Entuzjastyczny akt twórczy, dzięki zmniejszeniu odczucia „ciężaru” życia, zmianom w subiektywnym odczuwaniu upływu czasu oraz decentracji interpersonalnej, zyskuje dodatkowe walory profilaktyczne i terapeutyczne, zwłaszcza w przypadku osób zagrożonych uzależnieniami, a także zaburzeniami zachowania. Potrzeba kreatywności wyrasta z elementarnej chęci życia, natomiast twórczy akt człowieka ułatwia mu swobodne przejawianie rewerencji (czci) dla wszelkiego życia, połączonej z postawą wdzięczności za twórcze zadatki oraz za sam fenomen tworzenia. Rezultatem procesu twórczego jest nie tylko dzieło jako wytwór materialno-niematerialny, ale również duchowe uczucie satysfakcji i zadowolenia z istnienia. Wielkie znaczenie w procesie twórczym obydwu kategorii aksjologicznych: wolności i radości życia, świadczy o jego indeterminatywno-eudajmonicznej strukturze. Dodatkowo, deontyczny charakter fenomenu tworzenia sprzyja osiąganiu twórczego człowieczeństwa.

Przekonuję, że uczeni oddziałują na stan ducha danej epoki dziejowej nie tylko za pośrednictwem odkryć technicznych i udogodnień egzystencjalnych. Nauka wiąże się z coraz większymi nadziejami człowieka, na przykład z nadzieją na szczęśliwsze istnienie, rozwój człowieczeństwa, a przede wszystkim zmniejszenie w świecie cierpień i zła. Zadziwiające dostojeństwo uniwersytetów ma ścisły związek między innymi z ich wytrwałą pracą na rzecz optymistycznego, w swej wymowie, dobra społeczności ludzkiej. Intrygowały mnie zwłaszcza dwa zasadnicze pytania: w jaki sposób takie fenomeny istotnościowe jak afirmacja życia wspierają rozwój nauki oraz za pośrednictwem jakich mechanizmów nauka może stać się afirmatywnym budulcem ludzkiego życia? Przyjęłam, że nauka, rozumiana jako solidarna batalia intelektualistów o aksjonormatywny ład życia, wydatnie wspiera afirmatywne postawy życiowe. Zarówno pierwotna, jak i wtórna afirmacja życia staje się jedną z ważnych „sprężyn” odkrycia naukowego.

Znaczenie praktykowania teorii w ethosie nauki wynika z pojmowania uniwersytetu przede wszystkim jako zinstytucjonalizowanej teorii naukowej. Konsekwencją rozdarcia między pragmatofobią i symbolomanią a pragmatomanią i symbolofobią (Kazimierz Twardowski) jest rozumienie pedagogiki jako prakseologii pedagogicznej. Obrona tak zwanej bezproduktywnej teorii, zwłaszcza w dyscyplinach pedagogicz-

nych, stała się przedmiotem mojej argumentacji w tej części rozdziału. Niemal benedyktyńska praca nad zniesieniem barier między teorią a praktyką pedagogiczną odsłoniła jednak optymizm płynący zarówno z komplementarności nauk teoretycznych i praktycznych, jak i z pojednawczego modelu teoriopraktyki pedagogicznej.

Przyjęcie prawdy o możliwościach bytu ludzkiego stwarza nowe przesłanki dla teorii pedagogicznej, która nie lekceważąc aktualnej kondycji człowieka, sukcesywnie konfirmuje „ja” potencjalne. Potencjalność, o której mowa, oznacza, że człowiek w toku całej swej egzystencji nie jest istnieniem „ukończonym”, w pełni zaktualizowanym, ale nieustannie się rozwijającym. Uznanie niezmierzonej potencjalności człowieka można uważać nawet za swoisty aksjomat w jego wychowaniu, afirmatywny zwrot w relacjach wychowawczych i samorozwoju wychowanka. Kategoria *potentia*, szczególnie doniosła w obrębie nauk pedagogicznych, skłania do asymilacji ontologicznej potrzeby ujawnienia biologicznych zadatków człowieka, jego zdolności, uzdolnień, talentów, a nawet znamion geniuszu. Identyfikowanie w procesie wychowania zaciekawienia, zainteresowań, zamięłowań dzieci i młodzieży służy zabezpieczeniu prawa człowieka do autokreacji, a także zwiększa szansę transmisji wzorców osobowych opartych na wartościach chronionych w społecznościach ludzkich, takich jak afirmacja osoby ludzkiej i afirmacja innych form życia.

W piątym rozdziale rozprawy próbuję odpowiedzieć na pytanie: jakie warunki muszą zostać spełnione, aby poszczególne dziedziny ludzkiej aktywności, takie jak praca i zabawa, przyczyniały się do kształtowania jej pozytywnej inklinacji życiowej? Wskazuję jednocześnie na cywilizacyjne zagrożenie współczesnego człowieka w afirmatywnym istnieniu.

W celu zbliżenia się do odpowiedzi na niniejsze pytanie charakteryzuję szczególnie groźne niedobory afirmacji życia we wczesnym dzieciństwie jako źródło różnych form ludzkiego ubóstwa, wśród których należy podkreślić ubóstwo społecznego obcowania oraz, znamienne dla współczesnej neoutylitarnej cywilizacji, zubożenie duchowych odniesień międzyludzkich. Akcentuję również udział deficytów afirmacji życia człowieka w patogenezie niedostosowania społecznego. Zaznaczam wyraźnie, że największym nieszczęściem ludzkości nie jest materialne ubóstwo niektórych grup społecznych, ale radykalne zło, przejawiające się niekiedy jako nihilistyczne wzorce kulturowe: materializm, totalitaryzm, terroryzm, satanizm, aborcja, eutanazja oraz inne przestępstwa związane z działaniem „przeciw życiu”. Takie stany psychiki ludzkiej, jak: przygnębienie, chroniczny pesymizm, poczucie beznadziejności, cynizm, stanowią „żyzny grunt” dla aktów przemocy,

ponieważ jest w nich obecna negatywna postawa wobec ogólnoludzkich wartości. Strukturalna przemoc społeczna jest konsekwencją pustki w sferze wartości. Kiedy próżnia ta powstaje, w naturalny sposób wkradają się pesymizm i nihilizm. Oportunizm, defetyzm, bez nadzieja, rozpacz stają się oczywistymi formami zaprzeczenia filozofii afirmacji życia. Okazuje się wówczas, iż „matką” wszelkiej moralnej deprawacji nie jest radość życia, lecz jej dotkliwy brak (Paul Wilhelm Keppler). Gdy doświadcza się jedynie uczucia nudy, zniechęcenia i pesymizmu, wówczas dojrzewa postawa buntu i agresji (Bertrand Russell). Dziecko „trudne” to człowiek nieszczęśliwy. Osoba szczęśliwa nie potrzebuje wyrządzać zła, by poczuć się entuzjastycznie zadowolona z życia. Mało prawdopodobne, by radosne, cieszące się wolnością dzieci były okrutne (Alexander S. Neill).

Badając złożoną sytuację życiową człowieka niepełnosprawnego i jego niemal heroiczną drogę ku afirmacji życia, założyłam, że osoba nie w pełni sprawna motorycznie, sensorycznie, intelektualnie lub somatycznie ma, jako niezmiennie istota ludzka, przysługujące wszystkim ludziom zasoby emocjonalne oraz duchowe do przewyższania sytuacji uciążliwej i inicjowania satysfakcjonującego rozwoju wewnętrznego. Procesy samowychowania i autoterapii zostały tu zaprezentowane jako psychiczne mechanizmy samoregulacji, odbudowujące zachwiane afirmatywne postawy życiowe. Wola samorozwoju i towarzysząca jej radość życia kierują człowieka wprost ku zdrowiu psychospołecznemu. Ważne jednak, zaznaczam, by w wychowaniu osób niepełnosprawnych skoncentrować się na tym, co łączy ludzką wspólnotę, oraz by nie zaniechać pobudzania czynników woluntarystycznych, spośród których szczególne znaczenie ma chęć życia, pragnienie podjęcia autoterapii oraz takie uczucia felicytacyjne, jak: radość istnienia, zadowolenie z pomocy udzielanej innym osobom oraz satysfakcja z samodoskonalenia.

Schyłek indywidualnego życia człowieka, ujmowany przeze mnie jako okres wtórnej afirmacji życia, jawi się jako nie mniej interesujący dla wychowawczej animacji ludzkiej pogody ducha. Wraz z rozwojem ontogenetycznym człowieka zmniejsza się wprawdzie dominacja witalistycznych składników życiowych i silnie ekspresywnych odmian radości życia, kompensacyjnie jednak dochodzą do głosu bardziej zrównoważone „manifestacje” apoteozy człowieka wobec istnienia. Wskazuję typowe dla osoby w senioralnym wieku życia formy zespolenia ze światem, takie jak: cześć dla wszelkiego życia, zadowolenie z jego jakości i całości, nadzieja przyrodzona i nadprzyrodzona, czyli radość oczekiwania, satysfakcja z efektu wysiłków całego życia, autoafirmacja mająca swe źródło w akceptacji odrębności, a także intymności in-

dywidualnego istnienia. Zaobserwowałam, że u większości osób wkra-
czających w „późną dorosłość” radość z tego, kim są i co sobą
reprezentują, znacznie przewyższa „powierzchniowe” fascynacje posia-
daniem, władzą czy prestiżem. W zdolności do konstruowania sensu
życia oraz afirmatywnego wychowywania młodych pokoleń osoba star-
sza wiekiem może wykazać się wyjątkową żarliwością. Sublimacji lęku
przed upływem czasu, samotnością, cierpieniem i śmiercią wydatnie
sprzyja wcześniej nabyta postawa ufności w ekstatyczną jedność
człowieka i bytu oraz w Boską sprawiedliwość.

Koncentruję się również na badaniu procesu pracy ludzkiej jako
przyczyny regresu lub rozwoju afirmatywnych postaw życiowych. Za-
kładam, że praca, która nie umacnia ludzkiej akceptacji życia, nie jest
aktywnością godną człowieka. Jeśli może stawać się siłą etyczną, po-
twierdzeniem egzystencji, a nawet formą terapii, a nie sprzyja żadnej
z nich, uderza w najważniejsze atrybuty człowieczeństwa i niszczy
samą siebie wskutek zaprzeczenia głównej idei, na której się zasadza.
Do objawów fatalizmu procesu pracy należy między innymi zanik
uczucia satysfakcji związanego z podjętym wysiłkiem lub ze spełnio-
nym obowiązkiem, gwałtowny rozwój uczuć ambiwalentnych, a nawet
jednoznacznie pejoratywnych, takich jak negatywizm i nonsens pracy.
Dekadenckie nastroje wynikające z sytuacji i warunków pracy po-
głębiają zjawiska komplikującego się coraz bardziej procesu pracy,
prowadzą do fragmentaryzacji dokonań, braku odpowiedzialności pra-
cownika za efekt końcowy, czyli wytwór, wywołują uzależnienie situa-
cji na rynku pracy od polityki. Najsilniej jednak w ludzkie zasoby
afirmacji życia uderza brak pracy, niesprawiedliwa struktura awansu
zawodowego, wyzysk — nadużycie sił, zdrowia i zaufania, zawłaszcze-
nie pracownika przez firmę lub pracodawcę pozbawiające tego pierw-
szego możliwości odpoczynku i realizowania się w rodzinie, a także
silne sformalizowanie odniesień międzyludzkich, czyli takie sytuacje,
w których uciążliwości pracy nie kompensują żadne pozytywne
wzmocnienia. Aksjologiczny bezład pracy sprawia, że wstępna nadzie-
ja z nią związana może w stosunkowo krótkim interwale czasowym
rotować w negację życia (stany depresyjne, a nawet presuicydalne).

W rozdziale szóstym postuluję wprowadzenie do dotychczas opra-
cowanych psychologicznych klasyfikacji potrzeb ludzkich potrzeby
afirmacji życia, natomiast do systemu jurydycznego — prawa człowie-
ka do uzasadnionej etycznie afirmacji życia (prawo człowieka do
szczęścia znajdujemy w Konstytucji Stanów Zjednoczonych). Wska-
zaniu potrzeby afirmacji życia oraz prawa człowieka do radości życia to-
warzyszyła intencja odkrycia i wyjaśnienia zasadniczej relacji pomię-
dzy moralną powinnością afirmowania życia a potrzebą i prawem

człowieka do zadowolenia z życia, czyli uprawnionego etycznie sięgania po kunszt życia szczęśliwego.

Odsłaniając noetyczne i prakseologiczne atrybuty afirmacji życia, prezentuję ją jako świadome przeżycie, budulec pedagogicznego autorytetu, ważną składową ideału wychowania, atmosfery wychowania i sytuacji wychowawczej, postawę wobec życia, a także kryterium celów wychowania, zasadę i metodę wychowania. Zauważam diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne atrybuty afirmacji życia oraz związek dywergencyjnej afirmacji życia z rozwojem procesów poznawczych człowieka.

W ostatnim, siódmym rozdziale pracy próbuję dać odpowiedź na pytanie: na czym polega wychowanie do afirmacji życia w środowisku wychowawczym? Wyrażam przekonanie, że w gruncie rzeczy nietrudno o płynące z dobrego wychowania rezultaty w postaci postawy pogody ducha i afirmacji życia. Zaznaczam jednak, że wiele zależy od kreatorów wychowania: rodziców oraz nauczycieli. Duże znaczenie ma to, czy cenią oni aprobatywne postawy wobec życia, czy sami takie przejawiają oraz czy pragną je kształtować w swych wychowankach. W tej części rozprawy staram się skoncentrować uwagę użytkowników kultury na zagadnieniu obecności i miejsca pogodnej atmosfery życia w rodzinie, szkole oraz grupie rówieśniczej. Zakładając, że radość życia stanowi ważny atrybut procesu wychowania, przedstawiam rozwiązania, które mogą optymalizować pogodną atmosferę w środowisku wychowawczym.

Zarówno naturalne zadowolenie, jakie wynika z macierzyństwa i ojcostwa, udział młodego pokolenia w radościach doświadczanych przez innych członków rodziny, jak i destruktywne formy osiągania szczęścia lub jego deficyty dostarczają cennego materiału do diagnozy sytuacji rodzinnej dziecka.

Przypomnienie najlepszych osiągnięć scholiologii — kilku typów szkół o nachyleniu felicytologicznym — pozwala nieco śmielej wyrażać pogląd, że wychowanie w afirmacji życia w szkole nie jest programem utopijnym, ale dostępnym realizacyjnie również współcześnie. Renesansowa szkoła entuzjazmu dla wysiłku umysłowego Casa Giocosa (Dom Radości) Vittorina de Feltrego, progresywistyczne rozwiązania szkoły Lwa Tołstoja w Jasnej Polanie, metody wychowawcze Celestyna Freineta i Marii Montessori, a także szkoła Rudolfa Steinera, pogodne wychowanie dla zacności życia w szkole indyjskiej, jak również Summerhill Aleksandra S. Neilla — miejsce „leczenia” dzieci i młodzieży z nieszczęścia — oto przykłady doskonałego radzenia sobie realizatorów wyliczonych projektów z wyróżnikami autorytarnej ideologii szkoły: z powagą, ze strachem i znudzeniem. Mimo szkolnych barier

wychowania w radości życia jestem przekonana, że współczesna szkoła (nie tylko nieliczne alternatywne szkoły prywatne, takie jak SIS Fellenbach koło Stuttgartu) może nie tylko zapobiegać negatywizmowi szkolnemu uczniów i nastrojowi przygnębienia, ale stać się prawdziwym sprzymierzeńcem afirmacji życia.

Namysł nad wychowaniem w takich środowiskach wychowujących, jak rodzina i szkoła, uzupełniam analizą dziecięcych i młodzieżowych „wspólnot śmiechu”, wykazując „pokrewieństwo” uczuć satysfakcji i dumy przynależności do grupy rówieśniczej.

Do placówek opiekuńczo-wychowawczych zakłócających afirmację życia człowieka zaliczam: domy dziecka, domy małego dziecka, pogotowia opiekuńcze, natomiast instytucjami związanymi z nadzieją ochrony życia ludzkiego, w moim przekonaniu, są: ośrodki adopcyjne, okna życia, hospicja, świetlice socjoterapeutyczne, rodzinne formy opieki nad dzieckiem osieroconym, poradnie małżeńskie i rodzinne, szkoły rodzenia, stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz pomocy dziecku i rodzinie, domy kultury, kluby integracji społecznej, ośrodki interwencji kryzysowej, uniwersytety trzeciego wieku i kluby seniora.

Prakseologiczny wymiar pracy ukazują sugestie do autorskich programów wychowania w afirmacji życia. Sądzę, że rozprawa ta będzie inspiracją dla wielu praktykujących, a zatroskanych o los dzieci i młodzieży pedagogów. Całość monografii można potraktować jako teoretycznie uszczegółowiony program afirmatywnego wychowania młodego pokolenia.

Słowa wdzięczności

Słowa wdzięczności kieruję do wszystkich pedagogów i filozofów polskich, których dorobek naukowy, dzięki „pokrewieństwu” z moimi osobistymi zainteresowaniami, mogłam przywołać i „ożywić” w tej pracy. Pragnę podziękować zwłaszcza recenzentowi: prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu za jego wnikliwe, humanistyczne spojrzenie, cenne sugestie, służące udoskonaleniu tej monografii, i poświęcony czas. Dziękuję wszystkim Profesorom mojej rodzimej uczelni, a zwłaszcza Kierownikowi Zakładu Teorii Wychowania dr hab. Ewie Wysockiej za akceptację moich poczynąń naukowych, moim poprzednim Kierownikom Katedry, a także uczonym reprezentującym inne ośrodki naukowe w kraju za przychyłność i rozmowy inspirujące do podejmowania trudu samorozwoju.

Wobec Uniwersytetu Śląskiego mam dług wdzięczności za pomoc w zrealizowaniu przedsięwzięcia wydawniczego i upowszechnienie re-

zultatów moich wieloletnich badań w formie monografii habilitacyjnej. Jestem wdzięczna również mojej Rodzinie oraz doskonałym Przyjaciołom, którzy swą wyrozumiałością nie pozwalali mi ulec zniechęceniu. Jestem przekonana, że rozprawa ta nie powstałaby bez udziału i pomocy wszystkich osób, które spotkałam na drodze życia i zarazem drodze własnego rozwoju naukowego. Nie sposób przywołać nazwisk wszystkich osób, które służyły mi wsparciem — pośrednio przez lekturę ich dzieł naukowych, a bezpośrednio — dialogiem. Pozostaną one zawsze w mojej pamięci.

Przekonanie, że czas poświęcony tworzeniu tej rozprawy nie jest czasem straconym dla nauki, pomagało mi pokonywać przeszkody piętrzące się w trakcie jej konstruowania. Drobne satysfakcje pracy naukowej i potrzeba zgłębiania niezbadanych obszarów nauki okazały się rozstrzygające zarówno o kształcie, jak i o ostatecznej wymowie tej rozprawy.

1. Poznanie duchowych fenomenów eudajmonologii – założenia metodologiczne badań własnych

Ludzka egzystencja naznaczona jest swoistą przemiennością pomyślnych i niepomyślnych zdarzeń losowych. Nikt z ludzi nie jest prawdopodobnie aż tak nieszczęśliwy, aby mógł w duchu prawdy stwierdzić, że na jego życie składają się wyłącznie przykre przeżycia i doświadczenia. Podobnie, żadna osoba nie jest prawdopodobnie aż tak szczęśliwa, by powiedzieć, że jej życie to raj na ziemi. Skoro więc naturalną właściwością bytu jest komplementarne współistnienie doskonałości i niedoskonałości, afirmacji i negacji życia, pogodzenia się z życiem i rozczarowania nim, zachwyty nad życiem i znużenia nim, sympatii dla życia i buntu przeciw niemu, coś więcej można uczynić dla wychowującego się człowieka, by zdolny był do sięgania po sposób istnienia najwyższej jakości?

Już ponad dwieście lat temu Bronisław Trentowski zapisał: „[...] szczęśliwy, kto otrzymał dobre wychowanie”¹. Stwierdzenie to skłania do zastanawiania się zarówno nad tym, czym jest tak zwane dobre wychowanie, jak i do namysłu nad czynnikami prowadzącymi człowieka do szczęścia. Z pewnością wielu kryzysom emocjonalnym i duchowym jako skutkom życiowych nieszczęść nie jesteśmy w stanie zapobiec. Możemy jednak, dzięki prawidłowemu procesowi wychowania, uzbroić człowieka w taki sposób, by z wieloma złożonymi wyzwaniami mógł sobie z powodzeniem poradzić, a nawet wspierać innych w przywracaniu im zachwianej równowagi.

Naukowe poznanie świata nie jest możliwe bez przyjęcia określonych założeń teoretycznych i metodologicznych. Przedstawione w roz-

¹ B. TRENTOWSKI: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970, s. 529.

dziale pierwszym założenia stanowią jedną z możliwych konceptualizacji sposobu doświadczania życia przez dzieci, młodzież i dorosłych. Próba całościowego opisu świata, ze wszystkimi jego konfiguracjami i zależnościami, nie jest możliwa, ale charakterystyka jego fenomenów — tak. Każde osiągnięcie w zakresie poznania jakiejś rzeczywistości wewnętrznej lub zewnętrznej zbliża człowieka do działania refleksyjnego i niestereotypowego. Przedstawiciele pedagogiki, dziedziny teoretyczno-praktycznej, nawet w najśmielszych rozważaniach teoretycznych będą zawsze mieli na uwadze oddziaływanie na drugą osobę. Działanie zaś musi opierać się na rzetelnych podstawach i mieć ściśle wyznaczony kierunek.

Przyjęty dedukcyjny sposób analizy pozwolił mi w badaniu fenomenologicznym, hermeneutycznym i systemowym swobodnie przemieszczać się od zagadnień ogólnych do nieco bardziej szczegółowych. Taki kierunek rozumowania był również sprzyjający przemysleniom *stricte* pedagogicznym, pozwolił bowiem na „przekładanie” treści filozoficznych o dużym stopniu ogólności na prakseologiczne dyrektywy postępowania. Autorski model deskrypcji podstawowych zagadnień felicytologii przebiegał zatem od fenomenu afirmacji życia do indywiduum doświadczającego afirmacji życia. Nie przeceniając nadmiernie schematyzowania treści, omawiam kategorie pośredniczące między dwoma kategoriami krańcowymi. Bezpośrednio po fenomenie następuje analiza afirmacji życia przedstawianej jako wartość, składowa ideału wychowania, wzorzec i wzór osobowy, cel wychowania, budulec autorytetu pedagogicznego, zasada wychowania, metoda wychowania, składnik sytuacji wychowawczej, tworzywo atmosfery wychowania i środek wychowania. W takim uporządkowaniu kategorii opisu nie trudno dostrzec te, które należą do sfery jakości idealnych, oraz te, które można przyporządkować jakościom realnym. Fenomen, wartość i ideał tworzą dziedzinę jakości idealnych, natomiast pozostałe decydują już o praktycznym wymiarze wychowania. Biorąc pod uwagę osobowość konkretnego wychowanka, poddałam badaniom jego afirmację życia rozumianą jako potrzeba psychiczna, motyw działania, zobowiązanie, a także afekt, nastrój, wzruszenie, sentyment, emocja, uczucie „wyższe”, dyspozycja psychiczna i postawa egzystencjalna. Szczegółowemu rozpatrywaniu jednostki ludzkiej służyło odniesienie do głównych sfer jej rozwoju: kognitywnej, emocjonalno-uczuciowej, wolicjonalnej i duchowej. Rozdziały od trzeciego do siódmego określają ponadto zespół warunków sprzyjających i niesprzyjających kształtowaniu się postawy afirmacji życia u człowieka.

Obecna w pierwszym rozdziale jedność metodologii i treści właściwej wynika z przekonania, że metodologia, niezmiernie ważna dziedzi-

na nauki o uprawianiu nauki, jest służebna wobec sensu i znaczenia zawartego w treściach merytorycznych. Niewłaściwy w nauce wydaje się zarówno kult metod połączony niejednokrotnie z bagatelizowaniem teorii naukowych, jak i niedocenywanie znaczenia metodologii jako „klucza” poznania świata. Błędów tego typu starałam się uniknąć, dbając zarazem o przestrzeganie tradycyjnej metodologii (wskazałam przedmiot badań, problemy badawcze, wysunęłam liczne tezy, sprecyzowałam cele badań, uzasadniłam wybór przyjętego stylu pracy naukowej i metod badawczych), a także o ujawnienie autorskich priorytetów badawczych. Słowa Rabindranatha Tagorego zawierają ziarno prawdy: „[...] wierzę przede wszystkim w idee. Jestem przekonany, że tam, gdzie jest ożywcza idea, znajdują się również drogi (metody) do jej uskutecznienia”².

1.1. Przedmiot badań, problemy badawcze, główne tezy i cele badań

Przedmiotem moich interdyscyplinarnych badań jest afirmacja życia rozumiana jako naturalne ludzkie doświadczenie wspierające proces rozwoju człowieka i wzmacniające pozytywne efekty jego wychowania.

Odkrycie i sformułowanie **głównego problemu badawczego**: Jaki(e) jest sens/znaczenie afirmacji życia w procesie rozwoju (ontogenezie oraz filogenezie) i wychowania osoby ludzkiej? — wyznaczyło kierunki dalszych, zarówno ekstensywnych, jak i intensywnych eksploracji naukowych, doprowadzając do wyodrębnienia **szczegółowych** problemów badawczych:

1. Na czym polega stałość/zmienność afirmacji życia w toku życia ludzkiego? Czy afirmacja życia ewoluuje w ciągu życia człowieka?
2. Na jakich systemach filozoficznych zasadza się europejska kultura afirmowania życia?
3. Jaka jest struktura relacji pomiędzy afirmacją życia a innymi jakościami aksjologii?
4. Jakie warunki muszą zapanować, aby poszczególne dziedziny ludzkiej aktywności (praca, zabawa, twórczość artystyczna, edu-

² Podaję za: Z. KRAWCZYK: *Rabindranath Tagore — poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 178.

- kacja) przyczyniały się do kształtowania i rozwoju pozytywnej inklinacji życiowej człowieka? Jakie znaczenie ma postawa afirmacji życia w rozwoju nauki?
5. Jakie warunki cywilizacyjne i społeczne utrudniają wychowawcy ukształtowanie pozytywnych postaw egzystencjalnych swych wychowanków?
 6. Jakie znaczenie ma budowanie postawy afirmacji życia w przypadku osób dorosłych? W jaki sposób można wzmacniać pozytywną inklinację wartościującą w osobach w senioralnym wieku życia?
 7. Na czym polega charakterotwórcze i osobowościotwórcze znaczenie ludzkiej afirmacji życia? Czy postawa afirmacji życia generuje rozwój sfery poznawczej człowieka, emocjonalno-wolitywnej oraz duchowej?
 8. W jaki sposób w procesie wychowania można kształtować afirmatywny stosunek człowieka do życia?
 9. Jak przejawia swą postawę afirmacji życia dziecko, rodzic i nauczyciel w różnych sytuacjach wychowawczych?
 10. W jaki sposób w procesie wychowania dzieci i młodzieży można spożytkować diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne walory pogodnych doświadczeń życiowych?
 11. Na czym polega wychowanie do afirmacji życia w środowisku wychowawczym?

W odpowiedzi na tak postawione pytania zbudowałam **podstawowe tezy mojej pracy**, które klaryfikowały sposób prowadzenia wywodów logicznych i pozwalały skoncentrować się na rdzeniu analizowanej problematyki. Założyłam zatem, że afirmacja życia stanowi podstawę teorii i praktyki wychowania oraz jest biologicznym, kulturowym i społecznym fenomenem człowieka. Ma również znaczenie charakterotwórcze i osobowościotwórcze (zgodnie z rozumieniem terminów „charakter” i „osobowość” przez Stefana Kunowskiego³), a także atrybuty

³ **Osobowość** — struktura, do której zmierzają procesy rozwoju na podłożu kulturalnym. Jej istotą jest wyczuwanie wartości oraz pierwiastek duchowy, ponadempiryczny. Funkcją osobowości człowieka jest wyrobienie postępowania opartego na poczuciu własnej osoby, własnej istotności, przeżywającej wartości kulturalne, a nie jedynie społeczne. Osobowość (sfera duchowa człowieka) to rezultat dynamicznego procesu rozwoju ukierunkowanego na wartości moralne.

Charakter — struktura syntetyczna, kształtująca się w trzeciej fazie rozwoju podłoża socjalnego w psychice człowieka. Polega ona na scalaniu czynników temperamentalnych, uczuciowych oraz inteligencji wokół wspólnej i skierowanej ku wartościom woli. Funkcją charakteru jest stworzenie dojrzałego postępowania w granicach późniejszego rozwoju świadomości społecznej, opartej głównie na czynnikach wolitywnych. S. KUNOWSKI: *Proces wychowawczy i jego struktura: temperament, indywidual-*

diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne. Uszczegółowienie i uzasadnienie stwierdzeń głównych znajdujemy w następującej systematyce tezy:

Ad 1. Natura afirmacji życia w ontogenezie i filogenezie osoby ludzkiej pozostaje niezmienna (stała), ewoluują (podlegają zmianom) jedynie jej kulturowe przejawy (ekspresja).

Ad 2. Grecka starożytna *eudaimonia* (system Arystotelesowski) i chrześcijańska pogoda ducha (zwłaszcza franciszkańskie poważanie dla życia) stanowią filary europejskiej kultury afirmowania życia.

Ad 3. Zachodzą symbiotyczne relacje pomiędzy afirmacją życia i innymi wartościami moralnymi. Godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość, uczciwość i wielkoduszość są potencjalnie „szczęściotwórcze”, afirmatywne. Akceptacja życia jest rezultatem afirmowania innych wartości moralnych.

Ad 4. Istotą kreatywnych działań ludzkich (praca, zabawa, twórczość artystyczna i naukowa, edukacja) są nie tyle kulturotwórcze osiągnięcia, ile sama afirmacja życia, zachowanie człowieka w istnieniu i utrzymanie wysokiej jakości jego życia. Twórczość ludzka jest afirmatywnym fundamentem jego istnienia.

Ad 5. Gwałtowny rozwój cywilizacji, połączony z takimi niekorzystnymi zjawiskami, jak przeciążenie sensoryczne, zmęczenie psychiczne, nie sprzyja kształtowaniu postawy afirmacji życia dzieci i młodzieży. Materializm i nihilizm tworzą podatny grunt dla rozwoju „mutacji” aksjologicznych współczesnego świata, takich między innymi jak: niedostosowanie społeczne, ubóstwo duchowe, a w skali makrospołecznej — totalitaryzm lub terroryzm.

Ad 6. Wychowanie do afirmacji życia jest przedmiotem nadziei na rozwój człowieczeństwa i zatamowanie wielu patologicznych zjawisk społecznych.

Ad 7. Przeżywanie uzasadnionej moralnie afirmacji życia pozytywnie stymuluje kognitywny i emocjonalno-aksjologiczny rozwój człowieka. Za pośrednictwem skierowanej do otoczenia sympatii tworzy się rdzeń charakteru i osobowości człowieka.

Ad 8, 9, 10, 11. Można kształtować aksjologiczną naturę człowieka w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej, utrzymując pogodną atmosferę wychowawczą, aranżując określone sytuacje wychowawcze oraz wdrażając ukierunkowany na sympatię dla życia proces wychowania. Jest to możliwe w każdym okresie indywidualnego życia człowieka: od dzieciństwa do późnej starości.

ność, charakter, osobowość. *Zarys teorii*. Lublin, Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946, s. 43.

- Zasadniczymi **celami poznawczymi** moich badań naukowych są:
- kontynuacja kulturowych osiągnięć felicytologii w płaszczyźnie nauk pedagogicznych,
 - ukazanie znaczenia kluczowych pojęć eudajmonologii dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej,
 - podjęcie polemiki z hedonizmem etycznym i psychologicznym w badawczym obszarze teorii wychowania,
 - konceptualizacja teoretyczno-prakseologicznej propozycji wychowania dzieci i młodzieży do afirmacji życia.

Wśród **społeczno-wychowawczych celów** przedstawionej monografii można wyodrębnić następujące:

- popularyzację felicytologii pedagogicznej jako współczesnego nurtu w wychowaniu,
- społeczną asymilację zagadnień felicytologii pedagogicznej przez wszystkich realizatorów procesu wychowania: rodziców i opiekunów, wychowawców i nauczycieli,
- przeobrażenie rzeczywistości wychowawczej w taki sposób, by zewnętrzny cel wychowania — afirmacja życia — był bez przeszkód uwewnętrzniany przez dzieci i młodzież ze wszystkich środowisk wychowujących.

1.2. Uzasadnienie wyboru metod badania fenomenu afirmacji życia

Poznaniu ludzkiego fenomenu afirmacji życia sprzyjać będzie spójne zastosowanie metodologii pedagogicznej i filozoficznej. Posłużenie się wybranymi metodami fenomenologicznymi i hermeneutycznymi oraz systemem jako swoistą metodą badawczą doprowadzi w konsekwencji do zbudowania mikrosystemu wychowania, który określam mianem felicytologii pedagogicznej lub felicytologii wychowawczej (rozszerzenie jednego z działów etyki). Metody fenomenologiczne to metody docierania do danych, czyli do tego, co poznawczo zastane, i sporządzania ich opisu. To, co bezpośrednio i naocznie dane, nazywane bywa fenomenem, dlatego metodę oglądu i opisu tego, co i jak dane, nazywamy fenomenologią⁴.

⁴ Szerszej charakterystyki znaczenia fenomenologii w badaniu afirmacji życia dokonuję w rozdziałach 1.3, 1.7, 1.8.

Spośród czterech **metod fenomenologicznych** zdecydowałam się skorzystać z trzech. Są nimi:

1. **Metoda ideacji** (uzmienniania), która polega na doborze czynności przygotowujących ogląd ejdetyczny, doprowadzających do wglądu w istotę (ujęcia typu i ogólnej struktury) danego przedmiotu i umożliwiających przeprowadzenie analizy istotnościowej. Akt ideacji jest aktem duchowym (*Ideierung*), który różni się od technicznej inteligencji i opartego na wnioskowaniu myślenia (dyskursywnego). Ideacja to wychwytywanie esencjalnych właściwości i form budowy świata, dzięki któremu zdobywamy wiedzę *a priori* (poznanie stanów istotnościowych). Operacja ideacji składa się z czterech etapów. Jeśliby zatem rozpatrywać fenomen afirmacji życia, pierwszy etap poznawczy polegałby na dokonaniu aktów szeroko rozumianego doświadczenia, czyli ujęcia spostrzeżeniowego (mając na myśli spostrzeżenie zmysłowe lub wewnętrzne — samoświadomość), a nawet wyobrażeniowego czegoś jednostkowego, w tym wypadku afirmacji życia. Etap drugi polega na zmianie nastawienia poznawczego wobec badanego przedmiotu (lub jego części, cechy) i postawieniu pytania esencjalnego o istotę czegoś. Etap ten w odniesieniu do moich badań skłania do zastanawiania się nad istotą afirmacji życia, jej cechami konstytutywnymi. Trzeci etap określany bywa jako operacja uzmienniania. Polega on na tym, że w obliczu naocznych danych (percepcji, przypomnienia, oczekiwania lub wyobrażenia) dotyczących określonych obiektów jednostkowych próbujemy uzmiennić w danym fenomenie różne rysy, na przykład konkretyzujemy jego rozciągłość przestrzenną, odróżniamy od innych fenomenów, ukazujemy jego powiązanie z innymi poznawanymi jakościami. Rezultaty operacji uzmienniania prowadzą do czwartego etapu ideacji, a mianowicie do wglądu w istotę, czyli do oglądu ejdetycznego przedmiotu badań.
2. **Metoda analizy istotnościowej (ejdetycznej)** polegająca na uwyraźnianiu istoty czegoś, wydobywaniu tego, co w niej *implicite* zawarte. Otrzymany rezultat ideacji — zbiór tez na temat istoty czegoś — jest wprawdzie pierwotnie zależny od wyjściowego doświadczenia, jednakże nie jest zależny od niego pod względem swej wartości poznawczej. Gdyby dana rzecz spostrzeżona faktycznie nie była, czym jest, a nawet nie istniała, to znaczy była złudzeniem, nadal może stanowić faktyczny przedmiot badań fenomenologicznych. Faktyczność istnienia, istnienie konkretyzacji danej istoty — to sprawy drugorzędne w poznaniu ejdetycznym. W rozważaniach ejdetycznych ustala się jedynie możliwości i warunki zaistnienia czegoś. Zakładam, że afirmacja życia raczej istnieje, niż nie istnieje.

je, dlatego mój przedmiot badań może zostać poddany konkretyzacji na różnych poziomach teoretyczno-prakseologicznych.

3. **Metoda rozważań konstytutywnych** jako metoda odsłaniania warstw konstytuujących całości przeżyciowe i sensory pojawiające się w strumieniu świadomości, a zarazem metoda ujawniania korelacji między noezami i noematami. W zastosowaniu tej metody potrzebne są między innymi następujące umiejętności: a) tematyzacji tego, co nie było dotychczas tematyzowane; b) korzystania z nieaktywnych postaci świadomości, zwłaszcza z intuicji; c) przeprowadzania wielostopniowej refleksji; d) zamierzonego „zauważania mimochodem”; e) wydobywania na jaw (unaoczniania) tego, co mieści się w rozważanych fenomenach. Eksplikacja fenomenologiczna (wydobywanie na jaw tego, co zawarte w wybranych fenomenach) — bez posłużenia się wnioskowaniem, dyskursem, analizą pojęciową — możliwa jest dzięki temu, że to, co naocznie dane, może wskazywać coś dalszego lub głębszego, jak na przykład początek melodii zapowiada jej dalszy ciąg, a pojawienie się uśmiechu na twarzy jednego rozmówcy może wywołać komunikacyjny uśmiech również drugiej osoby⁵. Posłużenie się eksplikacją fenomenologiczną budzi refleksje nad sposobem przekazywania pozytywnych emocji i świadomych przeżyć drugiej osobie, zwłaszcza zaś wychowawca — wychowankowi, wychowanek — wychowawcy oraz wychowanek — wychowankowi.

Wybór metod fenomenologicznych w celu epistemologicznego zbliżenia się do fenomenu afirmacji życia miał związek z następującym rozumowaniem, które jest zarazem **uargumentowaniem mojego procesu decyzyjnego**:

- Fenomenologia „uprzywilejowała” wiele rodzajów doświadczenia, obok doświadczenia umysłowego. Doświadczenie zmysłowe, intuicyjne i aksjologiczne stanowią w fenomenologii pełnoprawne źródła poznania (krytyka pozytywistycznej nauki o moralności).
- Fenomenologia zwróciła uwagę nie tylko na poznanie, ale także na odczuwanie wartości. Pozwoliła zrozumieć, że uczucia nie są „niższe” od aktów rozumu, są na swój sposób racjonalne. Uczucia informują nas w swoisty sposób o jakościach przedmiotów, czyli o wartościach. Wiedzę o wartościach czerpiemy z emocjonalnej intuicji wartości. Fenomenologia akcentowała też związek uczuć z wartościami, co okazuje się szczególnie ważne w procesie wychowania. Świadomość aksjologiczna nie jest owocem naukowego, ra-

⁵ A. STEPIEŃ: *Wstęp do filozofii*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, s. 29, 31, 34.

cjonalnego myślenia, ale odczuwania wartości. Max Scheler — odkrywca w dziedzinie fenomenologicznych badań nad wartościami — reprezentuje stanowisko, że wartości stanowią dziedzinę jakości idealnych.

- W fenomenologii natura przedmiotu wyznacza sposoby jego badania, dlatego metody badania nie można konstruować arbitralnie, bez uwzględniania natury przedmiotu. Badacz, przedmiot badań i metoda są komplementarne — tworzą zwartą całość, czyli dobrze dobrane i ściśle powiązane komponenty.
- Fenomenologia starała się przekroczyć europejski sceptycyzm poznawczy i metodologiczny, przewyżczyć aksjologiczny relatywizm i subiektywizm⁶.
- Fenomenologia, pozwalając usamodzielnic się etyce jako dyscyplinie filozoficznej, umożliwiła jej przeprowadzenie naukowych badań nad wartościami.

Zastosowane tu **metody hermeneutyczne**⁷ są metodami badania i wydobywania sensu struktur lub tworów znakowych. W hermeneutyce badany przedmiot ujmowany jest jako tekst, znak, symbol. Może to być przedmiot pozaznakowy, lecz potraktowany jako tekst znaczący, znak lub symbol, przy czym to, co zastane, traktuje się jako powierzchwnie czegoś głębszego. To, co powierzchwniowe, ma charakter podwójny: zakrywająco-ujawniający. Chodzi o wydobywanie tego, co nieujawnione, ale zawarte w tekście. Poszukiwanie jednak głębszego sensu zakłada jakiś kontekst. Tekst wymaga eksplikacji lub interpretacji w świetle właściwego mu kontekstu. Kontekst może być związany: a) z kodem danego symbolu, z systemem znaków, w którego ramach dany znak-tekst figuruje; b) z kontekstem kulturowym, społecznym, historycznym; c) z kontekstem okolicznościowym. Już z tego powodu odkrywanie ukrytego sensu polega często na dokonaniu właściwej interpretacji lub na pomysłowości w stawianiu hipotez interpretacyjnych. W różnych postaciach filozoficznej hermeneutyki (Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur) nie stawia się ostrych rygorów sposobom odkrywania tego, co zakryte. Podkreśla się natomiast niezbędność kontekstu i dopuszcza kolistość wyjaśnień⁸. W niniejszej pracy korzystam głównie z kontekstu kulturowego i historycznego, natomiast w procesie ujawniania sensu afirmacji życia posługuję się „hermeneutycznym kołem”, które przeprowadza myśl od

⁶ A. SIEMIANOWSKI: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno, Wydawnictwo „Gaudentium”, 2006, s. 116.

⁷ Szerszą charakterystykę hermeneutyki i jej znaczenia w badaniu afirmacji życia zamieszczam w rozdziale 1.4.

⁸ A. STEPIEŃ: *Wstęp do filozofii...*, s. 36.

fenomenowi wychowania, przez refleksję nad sensem wychowania, by w nowej postaci ujrzeć istotę wychowania.

Określenie własnego przedrozumienia, by móc uchwycić stanowisko wobec badanego obiektu, pozwala podmiotowi poznającemu spostrzec je jako balast (stereotyp), ale zarazem warunek wszelkiego poznania. Przedrozumienie jest warunkowane indywidualnością oraz obiektywnymi kontekstami życia codziennego; te z kolei naznaczone są określonym czasem dziejów i miejscem w kulturze⁹.

Chcąc zrozumieć określony tekst, należy wprawdzie przyswoić sobie reguły hermeneutycznego badania tekstu. Można je odnieść do kilku faz pracy z tekstem: **interpretacji wstępnej, interpretacji zawartości tekstu oraz interpretacji skoordynowanej**. Fazy te związane z wieloma regułami postępowania nie stanowią rygorystycznego planu aktywności badawczej, gdyż mogą występować w innej kolejności i wzajemnie się przenikać. W badaniach hermeneutycznych ważna jest przede wszystkim właściwa postawa badacza, przejawiająca się pozytywną wolą zrozumienia tekstu¹⁰.

Hermeneutyka może uświadomić teoretykom wychowania, jakimi regułami należy się posłużyć, by zyskać wgląd w sens tekstu, czyli jak należy postępować, aby dojść do poznania danej rzeczy¹¹. Relacja uczeń — nauczyciel jest dla tej perspektywy źródłowa. Interpretacja jawi się jako proces dydaktyczny, w którym nauczyciel dostarcza uczniowi rozległej wiedzy pozwalającej zrozumieć myśl autora. Ten dydaktyczny wzorzec nie jest w żadnej mierze jednostronny. Jest on znaczący także dla obchodzenia się jednostki z tekstem oraz z językiem w ogóle. Każdy, kto się uczy — a nigdy nie przestajemy być uczniami — musi sam, odwołując się do literatury, zdobyć wiedzę dotyczącą tła. W żadnym innym momencie uniwersalność tej pedagogicznej hermeneutyki nie jest tak oczywista. Ważniejsze od samej nauki jest jej dydaktyczne nastawienie, czyli sam „punkt widzenia”. Wychowanie człowieka jawi się w tym ujęciu jako proces hermeneutyczny — rozpoznanie sensu na podstawie mowy oraz wyłożenie go innym. Sens rozumiały jest zawsze sensem zastosowanym do nas, czyli do tego, który ma rozumieć. Zastosowanie to nie jest jedynie dodatkiem do rozumienia (*intelligere*), ono stanowi istotę skutecznego rozumienia¹².

⁹ K. ABLEWICZ: *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 109—110.

¹⁰ B. ŚLIWERSKI: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 164.

¹¹ Ibidem, s. 164—165.

¹² J. GRONDIN: *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. L. ŁYSIEN. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2007, s. 76—78, 84—85.

Prawidłowy proces wychowania to w znacznym stopniu umiejętność rozumienia słów wychowanka. Nie można jednak w sposób pełny zrozumieć słów drugiego człowieka, jeśli się nie wie, z jakich uczuć wypływają. Uczucie jest nie tylko zjawiskiem wiodącym, ale także *anima sermonis* (duszą mowy). Jest tym, co chce być zakomunikowane czytelnikowi lub rozmówcy. Rozumienie uczuć stanowi wprowadzenie w nieco bardziej złożone rozumienie rozwoju moralnego wychowanka. Im wyższe stadium rozwoju moralnego człowieka — w kierunku duchowości i doskonalenia sumienia ludzkiego — tym większa konieczność pogłębiania się oraz wzmagania naszego rozumienia. Każde rozumienie, chociaż jest badaniem po omacku, zmierza do wskazania sensu poza tym, co dane bezpośrednio, sensu, którego nie sposób samemu ustanowić. Tylko badając i domyślając się, rozpoznajemy świat. „Badające rozumienie” nieustannie zdąża do przekroczenia już poznanego, aby wyczerpać wykraczający poza literę sens¹³.

Dzięki procedurze badającego rozumienia świata moralnego możliwe staje się kształtowanie aksjologicznej natury drugiego człowieka. Ludzka wrażliwość moralna nie pozwala człowiekowi sądzić, że słowo może wystarczyć samo sobie. O wiele właściwsze okazuje się dla niej „nasłuchiwanie” spoza słów całości sensu.

Nieprzypadkowo bowiem staramy się rozumieć świat, czyniąc z niego użytek. W głębi, poza nieustannym zatroskaniem przedmiotami tego świata, odczuwamy fundamentalną troskę (*sorge*) o samego siebie i innych ludzi. Rozumienie jest więc osadzone w powszechnej „trosce jestestwa”¹⁴.

Rozumienie (należy je wyraźnie odróżnić od takich terminów epistemologicznych, jak: „myślenie”, „rozumowanie”, „poznanie”) jest świadomym odniesieniem człowieka do sposobów własnego bytowania w świecie oraz procesem nadawania znaczeń egzystencjalnych w trakcie identyfikacji i interioryzacji sensów. Jeden z wyróżników rozumienia, w ujęciu hermeneutycznym, stanowi jego „zakorzenienie” w sposobach urzeczywistniania się jednostki, w przeżywanym przez nią życiu; doświadczeniu i dziejowości. W hermeneutyce pedagogicznej, pojmowanej jako aspekt teorii kształcenia, rozumienie ma związek z procesem samorozumienia oraz kształtowania struktury osobowości człowieka, jego wartości, a szerzej — ludzkiej egzystencji¹⁵. W tym znaczeniu rozumienie jest przede wszystkim podstawową funkcją życiową człowieka. Aby być człowiekiem i tworzyć relacje interpersonal-

¹³ Ibidem, s. 84, 85, 108, 109, 65.

¹⁴ Ibidem, s. 65, 122.

¹⁵ B. MILERSKI: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, 2011, s. 208.

ne, osoba ludzka musi nieustannie podejmować wysiłek rozumienia. Owego wysiłku wymagają różne sytuacje i różne poziomy rozumienia. Wilhelm Dilthey wyodrębnił trzy zasadnicze **poziomy rozumienia**: elementarne formy rozumienia podporządkowane interesom praktycznego życia (komunikacja międzyludzka), formy rozumienia odniesione do aspektów ducha obiektywnego (na przykład obyczajowości, kultury) oraz wyższe formy rozumienia (hermeneutyczne)¹⁶. Wychowawcze doskonalenie człowieka może zatem obejmować pomoc wychowankowi w przechodzeniu na wyższe jakościowo poziomy procesu rozumienia.

Wyjaśnianie i rozumienie stanowią we współczesnej hermeneutyce dwa wzajemnie uzupełniające się sposoby badania zjawisk humanistycznych. Co więcej, rozumienie nie jest jedynie procesem psychicznym, swoistą metodologią czy „sztuką” interpretacji tekstu lub innych wytworów kultury duchowej, ale specyficznym sposobem istnienia człowieka, pierwotną formą bycia człowieka w świecie. Egzystencja ludzka — to zdolność rozumienia zarówno samego siebie, jak i innych ludzi bądź ich wytworów, a zatem to żywy dialog, w którym ustawicznie stwarza się nowe jakości ontologiczne i deontyczne. W badaniu prestruktury rozumienia pedagogika, a zwłaszcza teoria wychowania, jako jej subdyscyplina, może zachowywać swoje znaczące miejsce, dostarczając teoriopoznawczej i metodycznej analizy rozumienia, czyli rozpoznawania na podstawie danych zewnętrznych tego, co wewnętrzne.

Rezultatem fenomenologicznej, a zarazem hermeneutycznej ścisłości metodologicznej jest przedstawiony tu **mikrosystem wychowania w afirmacji życia**. **System** jest, w moim rozumieniu, również metodą badawczą, gdyż stanowi nie tylko całościowy i powiązany układ merytoryczny, ale ściśle zarysowany sposób naukowego myślenia. „Podstawowym prawem wszelkiego rozumienia i poznania jest odkrycie na podstawie tego, co pojedyncze, ducha całości, zaś na podstawie całości tego, co pojedyncze. Rozumienie części, np. konkretnego zachowania człowieka, odsłania się dzięki temu, że zostaje odniesione do całości, np. rozwoju etycznego danej osoby oraz jego sensu. Żadne z nich nie jest wcześniejsze od drugiego, natomiast wzajemnie się warunkują, stanowiąc harmonię. Wszelkie rozumienie byłoby niemożliwe bez źródłowej jedności wszystkich rzeczy”¹⁷. Ponadto system zapewnia harmonię w obrębie nauki, która coraz wyraźniej się specjalizuje, jest alternatywą dla postępującej gwałtownie segmentacji wiedzy¹⁸.

¹⁶ Podaję za: ibidem, s. 61.

¹⁷ Ibidem, s. 89, 108.

¹⁸ Zastosowaną w pracy metodologię systemu opisuję szczegółowo w rozdziałach 1.5, 1.6.

Fenomenologiczny i hermeneutyczny ogłód istoty rzeczy przylega do myślenia systemowego. Zharmonizowanie wszystkich sfer rozwoju człowieka wymaga pedagogiki ujętej systemowo, w której poszczególne rodzaje oddziaływania nie będą z sobą sprzeczne. Aby w świadomości społecznej powstał poznawczo-aksjologiczny system, wcześniejsze oddziaływania wychowawcze powinny mieć taki sam charakter. Za pośrednictwem systemowego praktykowania nauk pedagogicznych wzór holistycznych oddziaływań na wychowanka może zostać lepiej zasymilowany w konkretnych środowiskach i sytuacjach wychowawczych. Typowa przecież dla naszych czasów jest tęsknota człowieka za harmonijnym istnieniem polegającym na zniwelowaniu dysproporcji między, przykładowo, rozumem a wolą, rozumem a uczuciem, aktywnością fizyczną a aktywnością umysłową, ciałem a duszą, pracą a odpoczynkiem, słowem a czynem, „ja” realnym a „ja” idealnym, „ja” realnym a „ja” potencjalnym, możliwościami a aspiracjami, teorią a umiejętnościami praktycznymi.

Takie potraktowanie systemu pozwoliło mi intensywniej, a zarazem ekstensywniej ująć i powiązać treści zawarte w pracy, organizując je konsekwentnie wokół rozumienia fenomenu afirmacji życia.

1.3. Dyskusja nad pedagogicznym *a priori* – próba przezwyciężenia sceptycyzmu poznawczego

Scjentyzm, pozytywizm i relatywizm traktował Edmund Husserl, twórca fenomenologii, jako zarodki rozkładu kultury europejskiej, dlatego poszukiwał metody, która mogłaby usprawiedliwić roszczenia wiedzy do prawomocności niezależnej od historii, osobowości, społeczeństwa czy biologicznego wyposażenia. Szukał kryteriów, które są równie sprawne bez względu na to, czy świat istnieje, czy też nie¹⁹.

¹⁹ Dla fenomenologów nie ma żadnego znaczenia, czy to, co dane, jest „rzeczywiste”, czy też jest tylko „pozorem”. Ważne jest jedynie, że ma to być dane. Metoda fenomenologiczna wymaga, żeby także istnienie przedmiotu zostało wyłączone. Jest obojętne, czy przedmiot istnieje, czy nie, jego istnienie nie wchodzi w rachubę. I w tym zakresie dostrzegamy zasadniczą różnicę między badaniami empirycznymi a badaniami fenomenologicznymi. W metodzie empirycznej wychodzi się od stwierdzenia faktów, to znaczy stwierdza się najpierw, że faktycznie jest tak a tak. Ustala się na przykład, że pewna liczba osób znajdowała się rzeczywiście w określonym miejscu. W postępowaniu fenomenologicznym brak tego rodzaju stwierdzeń. Fakty nie mają tu żadnego znaczenia. Chociaż każdy przedmiot musi ostatecznie jakoś istnieć lub przynajmniej być ugruntowany w czymś istniejącym, by mógł być dany,

Zachęcał filozofów, by odrzucili istniejący korpus wiedzy i zakwestionowali wszelkie oczywistości życia codziennego.

Zasada fenomenologii — sformułowana przed stu laty przez Edmunda Husserla — brzmi następująco: źródłowo prawomocne w badaniach fenomenologicznych jest to i tylko to, co jest bezpośrednio dane w intuicji, i tak, jak jest to dane²⁰. Zasadza się ona na fenomenach danych bezpośrednio w świadomości i wyłącznie na nich, niezależnie od ich rodzaju i pochodzenia. „Fenomen” (gr.), czyli to, co się przejawia i w sposób jasny znajduje się przed nami, stanowi właściwy przedmiot badań fenomenologii²¹.

Felicytologicznym fenomenem istotnościowym, który poddaje badaniu, jest afirmacja życia rozumiana jako kulturowa, społeczna i biologiczna osobliwość człowieka. Przyjęłam założenie, że cała aktywność ludzka, przejawiająca się w formach ludycznych, pracy, generatywności kulturowej, jest skierowana na wzmocnienie akceptacji życia ludzkiego oraz ochronę jego psychicznego i duchowego dobrostanu. Noetyczną aktywność człowieka można zatem ująć jako podmiotowe dążenie człowieka ku drugiemu, jednak nie każde dążenie aktywizuje

z tego jednak nie wynika, iżby fenomenologia musiała się zajmować jego istnieniem. Nawet wtedy, gdy przedmiot istnieje, można abstrahować od jego istnienia i brać pod uwagę tylko jego uposażenie treściowe. Można także rozważać czysto wyobrażone przedmioty. J. BOCHENSKI: *Współczesne metody myślenia*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 2002, s. 29, 35.

²⁰ E. HUSSERL: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Przeł. D. GIERULANKA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967, s. 78—79.

²¹ Fenomenologia, co nietrudno zauważyć, jest tu pojmowana w najbardziej ogólnym znaczeniu, gdyż jej pierwotne Husserlowskie rozumienie rozmyło się w wielości stanowisk i to, z czym mamy współcześnie do czynienia, dalekie jest od rygoryzmu pierwotnego programu Husserla. Nie sposób zaprzeczyć, że metody fenomenologiczne stosują nie tylko Edmund Husserl, Max Scheler, Edith Stein, Dietrich von Hildebrand, ale również Martin Heidegger, Paul Ricoeur, Artur Levinas. Spośród polskich myślicieli, reprezentujących fenomenologiczną etykę wartości, należy wymienić, oprócz Romana Ingardena, pięciu jego uczniów: Władysława Stróżewskiego, Józefa Tischnera, Władysława Cichonia, Adama Węgrzeckiego i Antoniego Siemianowskiego.

Istnieje ortodoksyjna orientacja konstytutywna (Edmund Husserl), egzystencjalna (Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty), analityczna itd. Wspólne dla tych nurtów jest jednak dążenie do pokazania świata takim, jakim jest, otwarcia go przed podmiotem poznającym nie za pomocą takich procedur, jak: analiza i synteza, dedukcja i indukcja, lecz przez „zaangażowanie intuicji, uwagi i sprowokowanie zdziwienia” przy zachowaniu intencjonalności procesów percepcji i myślenia. Wspólnym rdzeniem tych różnych odmian metody fenomenologicznej jest również „zasada wszystkich zasad” (Husserl), która głosi: ostatecznym źródłem i podstawą poznania wszelkiej teorii jest bezpośrednie doświadczenie. Fenomenologia jako nauka ejdetyczna, czyli nauka o istocie i związkach istotowych, okazuje się powrotem do najstarszych tradycji: Platona, Arystotelesa, a nawet scholastyki. B. BARAN: *Fenomenologia amerykańska. Studium z pogranicza*. Kraków, Wydawnictwo „Inter Esse”, 1990, s. 9.

noetyczny wymiar jego egzystencji, lecz jedynie to, którego własności sprzyjają odczuciu sensu życia.

Intuicyjne poznanie istoty rzeczy w fenomenologii zasadniczo różni się zarówno od poznania dyskursywnego, opierającego się na pojęciach, jak i od klasycznego empiryzmu czy pozytywizmu. Z jednej bowiem strony chodzi o doświadczenie, które może wypełnić i uzasadnić każde twierdzenie, z drugiej zaś strony — o doświadczenie, które znacznie wykracza poza doświadczenie zmysłowe, typowe dla empiryzmu i pozytywizmu.

W fenomenologii nie zajmujemy się świadomością empiryczną, jak w psychologii, lecz czystą świadomością, która odsłania się w procesie duchowym (*epoche*). Fenomenologia jest zatem nauką o czystej świadomości, artykulacją tego, co oglądamy w spostrzeganiu duchowym, natomiast „rzeczami” poznawanymi stają się raczej symbole niż fakty²².

Człowiek — witalny dekadent — transcenduje wszelkie, również własne życie, wybiegając „ponad” i „poza” nie dzięki dojściu do głosu czynnika innej natury niż życie fizyczne. Jest nim duch. Dzięki swej szczególnej strukturze bytowej, którą tworzą dwa systemy częściowe: psychowitalny i noetyczny, człowiek staje się „miejsmem” pojawienia się porządku rzeczy istotnościowo różniącego się od całej przyrody. Ożywienie ducha i uduchowanie pędu (popędów) stają się procesami nabywania człowieczeństwa²³, a tym samym przezwycięzania różnych postaci nihilizmu (aksjologicznego, poznawczego). Jako istota „kosmoforniczna”, człowiek uczestniczy w procesie ontycznym o najgłębszym znaczeniu dla świata. Skupia w sobie wszystkie istotnościowe stopnie bytu, a zwłaszcza życia; w nim cała natura zyskuje najbardziej skoncentrowaną jedność²⁴. Takie pojmowanie ludzkiego przeznaczenia stanowi zaprzeczenie nihilistycznych ujęć natury człowieka i makrokosmosu.

Człowiek, wnikając swym duchem w różne sfery bytu, może wykryć istotę rzeczy, związki istotowe i wartości oraz właśnie na nie skierować witalną energię pędu, która w nim się wyzwala. Poznawczą *differntia specifica* człowieczeństwa nie jest dla niego umiejętność wyciągania wniosków, wyjaśniania, klasyfikowania, uogólniania i tym podobne procedury dyskursywnego myślenia, lecz „wgląd istotowy”

²² J. GNITECKI: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. T. 1. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006, s. 183.

²³ A. WĘGRZECKI: *Struktura człowieka w ujęciu Maxa Schelera*. „Studia Filozoficzne” 1971, nr 1, s. 18.

²⁴ M. SCHELER: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 55.

jako rodzaj bezpośredniego poznawczego kontaktu podmiotu z przedmiotami intencji poznawczych oraz, szerzej rzecz ujmując, „uczestnictwa (*Teilnahme*) w jakościowym uposażeniu (*Sosein*) świata. Człowiek osiąga w pełni swą gatunkową swoistość nie dlatego, że opanowuje świat, pracuje w nim, obserwuje go i technicznie przekształca, lecz dlatego, że wychwytuje w nim poznawczo to, co istotowe”²⁵.

W fenomenologii Maxa Schelera znaczące jest również rozgraniczenie „rozumu” i „intelektu”. Inteligencja odwołuje się do asocjacji i pamięci, podczas gdy rozum — do intuicji. Intelpekt służy jednostce w jej codziennym obcowaniu z innymi ludźmi oraz ze światem rzeczy w procesie pracy. Dzięki rozumowi natomiast człowiek zyskuje wgląd w obiektywne wartości i wstępuje w służbę ideału moralnego. Rozumność zakorzeniona jest nie tyle w myśleniu i w wykorzystującej jego odkrycia nauce, ile raczej w przekraczającym kompetencje dyskursu naukowego filozofowaniu. Wgląd ejdetyczny, będący władzą poznawczą swoistą dla każdego człowieka, stanowi jednocześnie akt poznania filozoficznego, w którego trakcie nie tylko on sam konstytuuje własne człowieczeństwo (najwyższy szczebel rozwoju subiektywnego ducha ludzkiego), ale dopełnia się również metafizyczne przeznaczenie Absolutu²⁶.

Fenomenalna warstwa osobowa, która jest zarazem podmiotem i przedmiotem badań naukowych, domaga się zastosowania również ponadempirycznych metod oglądu.

Wielu spośród współczesnych psychologów (między innymi Jerome Kogan) zauważa, że aby dynamicznie rozwijać psychologię, trzeba uznać istnienie porządku fenomenalnego, który z konieczności jest w życiu ludzkim stale obecny. Rzeczywisty przełom w psychologii będzie możliwy, zdaniem Kogana, wówczas, gdy jej przedstawiciele nauczą się badać dziedzinę fenomenalną w jej własnych kategoriach. Szczególnie mocno podkreśla konieczność zmiany kierunku w psychologii: „Nadszedł czas, aby psychologia zbudowała nowy i bardziej odpowiedni paradygmat, który jest osadzony w układzie odniesienia pochodzącym z samej psychologii. To, co jest teraz najbardziej potrzebne psychologii, to uczeni, którzy przekształcą ten możliwy projekt w faktyczne osiągnięcie”²⁷.

Jerome Kogan, choć akcentuje istnienie porządku fenomenalnego, nadal reaguje zgodnie z kryteriami przyrodniczego podejścia do psy-

²⁵ Ibidem, s. 17.

²⁶ Ibidem, s. 17—18.

²⁷ A. GIORGI: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo „Trans Humana”, 2002, s. 269—270.

chologii, czyli daje pierwszeństwo perspektywie pomiaru, i aby coś zmierzyć, ujmuje tylko te aspekty, które są namacalne. Tym sposobem „wskaźniki” fenomenu stają się ważniejsze niż sam fenomen. To klasyczny przykład wpływu redukcjonizmu na psychologię. Amedeo Giorgi idzie w swoich przemyśleniach znacznie dalej. Pyta mianowicie: dlaczego określonego fenomenu psychologicznego, na przykład uwagi, należy poszukiwać bądź go rozumieć jedynie przez pryzmat „wskaźników”. Przecież „wskaźnik” zjawiska nie jest tym samym co zjawisko. Dlaczego nie można go pojmować bardziej bezpośrednio, korzystając z wszelkich możliwych sposobów, które pozwalają na jego bezpośrednie ujęcie? To znaczy, dlaczego na przykład uwaga nie może być pojmowana właśnie jako fenomen²⁸? Dlaczego jednocześnie nie przyjąć, że poddawana tu badaniu ludzką afirmację życia można by ujmować apriorycznie, jako fenomen?

Dynamika rozwoju nauk szczegółowych, w tym również pedagogiki, będzie prawdopodobnie zależała od umiejętności posługiwania się współczesnymi metodami myślenia (takimi jak metoda fenomenologiczna) w badaniu zjawisk typowych dla tychże nauk. Metody badawcze zapożyczone z nauk przyrodniczych przeżyły już okres swego rozkwitu i „zaowocowały” licznymi pracami naukowymi imponującymi dokładnością pomiaru zróżnicowanych obszarów ludzkiej psychiki. Zarówno współczesna psychologia, jak i pedagogika mogłyby dopełnić ten rodzaj poznania zgłębieniem fenomenów danych w przeżyciu człowieka, korzystając przy tym nie tylko z własnego dorobku, ale również z osiągnięć nauk ogólnych, takich jak filozofia.

Przyjęcie stanowiska fenomenologicznego w badaniu rozwoju i sensu ludzkiej afirmacji życia może zatem sprzyjać przewyżczeniu epistemologicznego i etycznego relatywizmu, który stał się prawdziwym mankamentem współczesnego wychowania moralnego.

1.3.1. Fenomenologiczne badanie wartości, idei i ideałów wychowania

Dotarcie do tej dziedziny bytu, którą można nazwać fenomenalną, w wypadku felicytologii pedagogicznej oznacza ogląd istoty²⁹ afirmacji

²⁸ Ibidem, s. 273.

²⁹ **Istota** — to, dzięki czemu dane indywiduum (przedmiot konkretny) zachowuje tożsamość i trwanie, chociaż podlega pewnym zmianom. To ogół przysługujących mu własności konstytutywnych.

życia i wymaga od poznającego fenomenologicznej redukcji, zwanej *epoche*. Redukcja ta polega na świadomym „wzięciu w nawias” wszystkiego, co nie jest bezpośrednio dane w naocznosci, zatem pominięciu wszelkiej uprzedniej wiedzy na temat danego przedmiotu, wszelkich uprzedzeń, sądów, nie wyłączając nawet założenia o realnym istnieniu poznawanego przedmiotu, po to, by dotrzeć, zgodnie z hasłem programowym twórcy fenomenologii, „z powrotem do rzeczy samych”. Fenomenologiczna *epoche* nie ma nic wspólnego z abstrakcją: chodzi o „zobaczenie” nowego przedmiotu, a nie o jego świadome „wytworzenie” w procesie abstrahowania. Rzecz sama musi być zawsze dana bezpośrednio w naocznosci, czyli w poznaniu intuicyjnym.

Wielkim atutem fenomenologii jest to, że pozwoliła etyce usamodzielić się jako dyscyplinie filozoficznej, umożliwiając jej przeprowadzanie badań naukowych nad wartościami moralnymi. Fenomenolodzy zwrócili uwagę nie tylko na poznanie, ale też na odczuwanie wartości. Twierdzili, że wiedza o wartościach ma swe źródło w emocjonalnej intuicji wartości. Wskazali również, że uczucia nie są „niższe” w porównaniu z aktami rozumu i są na swój sposób racjonalne, gdyż to one informują nas w swoisty dla siebie sposób o wartościach³⁰. Prace Maxa Schelera wykazały, że uczucia są nie tylko faktami psychofizycznymi, lecz także przeżyciami pełnymi sensu, które nie ograniczają się do doznań zmysłowych, ale stanowią jakościowo różnorodną sferę duchową. Przedmiotem emocjonalnych przeżyć nie jest wobec tego „radość” czy „litość”, ale to, ku czemu te uczucia się kierują — wartości moralne.

Fenomenolodzy, akcentując związek uczuć z wartościami, rzucili nowe światło również na wiele zagadnień pedagogicznych: wskazali różnicę, jaka zachodzi między poznaniem, odczuwaniem a postępowaniem w zgodzie z wyznawanymi wartościami. Proces wychowania musi odtąd uwzględniać prawdę, że wrażliwość aksjologiczna człowie-

Własność konstytutywna — własności konieczne do wyodrębnienia danego gatunku. Nie są to własności wspólne egzemplarzom danego gatunku, lecz tylko te, które przysługują im z konieczności, np. bycie czworonogiem jest konstytutywną własnością Mruczka. A. NOWACZYK: *Poławianie sensu w filozoficznej głębi*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006, s. 31–32.

Istota — w fenomenologii — aspekty, elementy „rzeczy”. Fenomenologiczna istota nie jest żadną „ukrytą istotą”, ale jawi się obserwatorowi jasno, jest czymś, co samo się ukazuje. Fenomenologiczne pojęcie istoty — bardziej obszerne zakresowo — to fundamentalna struktura przedmiotu. Wszystko, co konieczne (także Arystotelesowskie własności), ujmuje się tu jako „istotę”. Istota wyklucza dwa rodzaje czynników: istnienie i to, co przypadkowe. Por. J. BOCHEŃSKI: *Współczesne metody myślenia...*, s. 36.

³⁰ A. SIEMIANOWSKI: *Szkice z etyki wartości...*, s. 37.

ka nie jest konsekwencją racjonalnego myślenia, ale odczuwania wartości. Innym sposobem zdobywamy wiedzę o wartościach, a innych metod wychowawczych wymaga doskonalenie przeżywania wartości, zwłaszcza zaś ich „przekładanie” na wzory postępowania. Dopóki młody człowiek nie będzie doświadczał radości z uskuteczniania wartości, a smutku w sytuacji trudności wiążących się z ich realizacją, dopóty nie ma powodu czuć się usatysfakcjonowanym rezultatami wychowania. Poznanie wartości to w procesie wychowania dopiero skromny wstęp do rzeczywistej ich interioryzacji.

Ponieważ istnieje wiele różnych przedmiotów, przeto istnieje również — zdaniem fenomenologów — wiele różnych typów doświadczenia. Źródłowo dostępne są nam rzeczy fizyczne, ale także nasza własna psychika, psychika drugiego człowieka, byty matematyczne i logiczne, a ponadto wartości. Fenomenolodzy są przekonani, że poznajemy nie tylko konkretne byty indywidualne, ale także przedmioty ogólne, czyli idee, ideały oraz ich istotę. Uważają oni, że jakości idealne i istotnościowe stany rzeczy są dane w specyficznej źródłowej naczności — w bezpośrednim poznaniu ejdetycznym (apriorycznym)³¹. „Z pewnością wszystko to, co dane — pisze Scheler — polega na doświadczeniu, ale także każdy rodzaj doświadczenia czegoś prowadzi do jakichś danych”³². Oprócz doświadczenia sensorycznego istnieje zatem doświadczenie fenomenologiczne w wyjaśnionym znaczeniu.

Tak więc również pedagogiczne idee, ideały i wartości moralne możemy badać dość efektywnie za pośrednictwem ejdetyki, bez większych obaw o rzetelność i „ściśłość” tak rozumianego doświadczenia. Fenomenologia bowiem „uprzywilejowała” inne rodzaje doświadczenia: intuicyjne i aksjologiczne, nie lekceważąc, naturalnie, ani doświadczenia umysłowego, ani doświadczenia zmysłowego.

Istnienie doświadczenia aksjologicznego (fenomenologicznego) rozumianego jako pierwotny kontakt podmiotu z wartościami, swoiste połączenie aspektu poznawczego i emocjonalnego powinno zwiększyć zaufanie ludzi nauki do apriorycznych metod badawczych. Prawomocność tychże metod poznawania rzeczywistości zasadza się jednak w pewnym stopniu na odpowiedzialności samego conceptualisty.

A priori fenomenologiczne różni się, co łatwo zauważyć, od *a priori* w ujęciu Kantowskim. Ma ono charakter zarówno formalny, jak i materialny. Aprioryczne mogą być nie tylko kategorie intelektu, czy też formy zmysłowości, lecz również jakości przedmiotowe. *A priori* nie

³¹ J. GALAROWICZ: *Blask godności. O etyce Karola Wojtyły i nie tylko*. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005, s. 10—11.

³² M. SCHELER: *Phanomenologie und Erkenntnistheorie*. In: IDEM: *Schriften aus dem Nachlass*. Bern, Francke Verlag, 1957, s. 382.

stanowi również produktu jakiegokolwiek konstruktywnej aktywności intelektu. Jest ono „dane”, ponieważ prezentuje się we wglądzie istotowym, a nie jest przezeń kreowane³³.

1.3.2. Postawa miłości, pokory i samoopanowania – fenomenologiczny styl pracy naukowej

Fenomenologia stawia sobie za cel ogarnięcie całości i wniknięcie w istotę partycypowanego obiektu na drodze uchwycenia tego, co bezpośrednio dane, przy czym zakłada się rezygnację z jakichkolwiek wstępnych hipotez, uprzedzeń, które wynikałyby z wcześniejszych osobistych doświadczeń, wpływów kulturowych czy też naukowych mód. Fenomenologia to zatem raczej specyficzna postawa badawcza niż humanistyczna metoda nauki (Max Scheler).

W Maxa Schelera fenomenologicznej ontologii wartości wartości nie wynikają z faktów rzeczywistości, lecz istnieją ponadpodmiotowo i są warunkowane przyjęciem określonej postawy „spostrzegania” duchowego; w filozofowanie bowiem zaangażowana jest cała osoba. Dla Sokratesa i Platona filozofia była umiłowaniem mądrości, gdyż miłość jest wstępnym warunkiem filozofowania, ale i postawą moralną wszelkiego poznawania. Platon pouczał, że w naturalnym nastawieniu nie sposób poznać to, co istotne. Według Schelera filozofowanie zaczyna się w punkcie przejścia od nastawienia naturalnego (*doxa*, czyli mniemania) do wiedzy pewnej (*episteme*). By ujawnić i odrzucić mniemania, Edmund Husserl stosuje redukcję fenomenologiczną *epoche*, która stanowi konieczny warunek umożliwiający aktowy wgląd w dziedzinę istotności. By odrzucić mniemania, Scheler odwołuje się do „wzlotu moralnego” jako postawy filozoficznej, od której zależy poznanie istoty rzeczy.

Warto podkreślić, że *katharsis* w ujęciu Platona, jak i „wzlot moralny” w rozumieniu Schelera są spontaniczne, dlatego nie można ich stosować jako metod. Natomiast Sokratesowa elenkyka czy Husserlowe *epoche* mają znamiona metod. Husserl odwołuje się do metody fenomenologicznej, natomiast Scheler — do postawy filozoficznej³⁴. Scheler różnił się swym pojmowaniem redukcji od Husserla. Nie po-

³³ S. CZERNIAK: *Socjologia wiedzy Maxa Schelera*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 35.

³⁴ J. GALAROWICZ: *Blask godności...*, s. 129—131.

działał mianowicie poglądu Husserla, że redukcja ma prowadzić do uchwycenia istoty absolutnej świadomości (koncepcja idealizmu transcendentnego). Jego filozofię cechowało wyraźnie realistyczne nastawienie. Redukcja umożliwia wychwytywanie jakości idealnych w apriorycznej naoczności i pomija naturalne własności zjawisk, by uchwycić ich istotę. Fenomenologię ujmował Scheler jako ontologię jakości idealnych, która bada te jakości i związki między nimi³⁵.

„Wzlot moralny”, który Scheler określa jako formę fenomenologicznej redukcji, składa się z trzech podstawowych aktów moralnych: z miłości do absolutnej wartości i bytu (miłość warunkuje wszelkie poznanie wartości i bytu, zachodzi związek między moralnością i poznaniem), z pokory, która kieruje człowieka ku „czystej treści istotowej świata”, i z samoopanowania.

Miłość stanowi formę aktywności podmiotu, która wyzwala zarówno akty preferencji („przedkładania” i „odsuwania”), jak i akty czucia. Nie ma ona już jednak, w przeciwieństwie do owych aktów, charakteru kognitywnego. Może być samą wartością. Preferencje i czucie — przeciwnie — cechuje receptywność; akty te nie budują sfery wartości, lecz jedynie rejestrują je poznawczo. Miłość natomiast nie ma charakteru przeżycia, którego rola polegałaby na odsłanianiu pewnych treści. Jest ona fundamentalnym, źródłowym aktem emocjonalnym, nad którym nadbudowują się pozostałe fragmenty świadomości aksjologicznej. Scheler przypisuje jej w obrębie poznania wartości rolę „odkrywczą”. Píše bowiem: „Akt miłości przedstawia sobą ruch, w którego toku rozbłyskują coraz to nowe i wyższe, danej istocie dotąd nieznane wartości”³⁶.

Postawa pokory jest tą postawą ludzką, która sprzyja „otwartości” epistemicznej i kieruje podmiot poznający ku treściom istotowym świata. Istota jest poznawczą kulminacją, zwieńczeniem intencjonalnego aktu zwrócenia się ku przedmiotowi. Wiedza o istotach, z uwagi na swój naoczny charakter, nie stanowi wiedzy wrodzonej. Można jej natomiast przypisać cechę aprioryczności. Aprioryczność ta polega przede wszystkim na jej „ważności” wobec tego, co rzeczywiste i przypadkowe. Całokształt istot, jako pewną sferę wyróżnioną poznawczo,

³⁵ „Fenomenolodzy rozróżniają we wszystkich dziedzinach poddawanych swym rozważaniom trzy rodzaje związków istotnościowych: 1. Jakości i własności rzeczowych danych w aktach (fenomenologia rzeczy), 2. Aktów i uwarunkowań (fenomenologia aktu lub źródła), 3. Aktów i rzeczy (na przykład to, że barwy dane są tylko w widzeniu, tony w słyszeniu, wartości w uczuciu)”. H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1975, s. 191—192.

³⁶ M. SCHELER: *Der Formalismus in der Ethik und die Materialle Wertethik*. Bern, Francke Verlag, 1954, s. 257.

nazywa Scheler logosem. Poznawcze odsłonięcie logosu jest przedsięwzięciem o niebagatelnym znaczeniu nie tylko dla fenomenologii, ale dla całej nauki³⁷.

Samoopanowanie jako rodzaj połączenia aksjologicznego zdyscyplinowania (ascezy) i skupienia związanego z samoświadomością sprzyja kierowaniu uwagi ku całościowym strukturom bytu. Dla fenomenologa, odmiennie niż dla badacza indukcyjnego, punktem odniesienia będzie zawsze pewna całość, od której wtórnie przechodzi się do spełnień cząstkowych³⁸.

„Wzlot moralny” wszystkich ludzi to intelektualny i emocjonalny wysiłek mający na celu zapobieżenie wszystkiemu, co mogłoby unieścić ludzką kulturę. Szczególnie niepokojący jest pod tym względem regres człowieczeństwa „idący w parze” z umniejszeniem zasobów afirmacji życia. Człowiek protestujący przeciwko własnej rzeczywistości popędowej dokonuje „wzlotu ducha” do nierzeczywistej sfery esencji jako ostatecznego celu, dlatego że samą realność ocenia już jako zło. Ze sfery esencji dokonuje również powrotów do rzeczywistości „teraz”, „tutaj” i jej uposażenia jakościowego, aby uczynić ją lepszą i w wyrównywaniu ich ustawicznego napięcia upatrywać prawdziwego życia oraz przeznaczenia człowieka³⁹. Symbioza rzeczywistości i esencji pomaga dostrzec w ludzkiej postawie afirmacji życia specyficzny, godnościowy styl życia, ściśle związany ze stałym rytmem asymilacji realności i transformowania jej w potencjalność.

Fenomenologiczny styl pracy naukowej nie oznacza, co należy podkreślić, negowania racjonalności naukowej przez uczonych, przeciwnie, wyraża sprzeciw wobec roszczeń nauk przyrodniczych redukujących rzeczywistość świata przeżywanego do rzeczywistości obiektywnej, która została odarta z głębi doświadczenia, znaczeń i subiektywności⁴⁰.

Tenże styl pracy naukowej skłania do poznawania nie tyle zewnętrznych reprezentacji ludzkiej aprobaty życia, dokonywania deskrypcji jej obserwowalnych przejawów, ile do badania przede wszystkim istoty rzeczy, czyli wyróżników idei eudajmonii, jej własności konstytutywnych oraz sensu afirmacji życia w filo- i ontogenezie człowieka. Badawczy horyzont zakreśla również ideał wychowania do radości życia, znaczenie afirmatywnych postaw życiowych oraz model istnienia człowieka we wszechświecie ściśle związane z pozytywną inklinacją wartościującą.

³⁷ M. SCHELER: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. In: IDEM: *Späte Schriften. Zusätze aus den nachgelassenen Manuskripten*. Bern, Francke Verlag, 1976, s. 41.

³⁸ M. SCHELER: *Idealismus — Realismus*. In: IDEM: *Späte Schriften...*, s. 248.

³⁹ M. SCHELER: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy...*, s. 103—104.

⁴⁰ J. GALAROWICZ: *Blask godności...*, s. 209.

1.3.3. Poszukiwanie podstawy pewności wiedzy a afirmacja ludzkiego poznania

Zbudowanie fenomenologii jest wyrazem poszukiwania transcendentnej podstawy pewności wiedzy, a zarazem sposobem ocalenia zaufania do ludzkiego rozumu i pokonania w ten oto sposób sceptycyzmu poznawczego. Program fenomenologii jako opisującej konieczne struktury świata i wolnej od wpływu konstrukcji psychologicznych zawierał założenia dotyczące idealnych jednostek sensu, które nie są wytworami myśli ludzkiej, ale raczej rezultatem intuitywnego wglądu.

Wgląd jako „instancja” odwoławcza jest szczególnym doświadczeniem, które umożliwia powstanie narzędzi pojęciowych. Nasza myśl nie ma gwarancji, że dociera „do rzeczy samych”, dopóki nie zdobędziemy absolutnie pierwotnego wglądu, który spełniać musi dwa warunki. Po pierwsze, musi być niezależny od faktu, że „ja”, podmiot poznający, jestem osobą w sensie psychologicznym uwikłaną w okoliczności społeczne i historyczne oraz biologicznie zdeterminowaną. Po drugie, musi nie tylko osiągnąć faktów, lecz umożliwić dostęp do prawdy uniwersalnej, czyli do czegoś, co ujawnia „konieczne” związki w świecie. Te postulaty wyrażają dwa sformułowania: „z powrotem do rzeczy samych” oraz „filozofia powinna być nauką ścisłą”. Pierwsze zawiera bardziej szczegółowe wymogi: winniśmy się upewnić, że prawda, którą osiągnęliśmy, pozostaje niezależna od filozoficznych uprzedzeń i sztucznych abstrakcji oraz że jest „zakorzeniona” w absolutnie pierwotnym wglądzie. Pierwotny wgląd nie jest ani zwykłą percepcją, ani wiedzą analityczną. Ponadto, niczego nie możemy przyjąć, jeśli nie ma ugruntowania w tymże pierwotnym wglądzie — powołaniem filozofii jest zatem ujawnienie sensu wszystkich nauk szczegółowych. Filozofia powinna być autonomiczna — wolna od założeń wstępnych — i nie może przyjmować żadnych gotowych wyników nauki. Nauki (szczegółowe) mierzą rzeczy, nie wiedząc, co mierzą; spełniając akty poznawcze, nie są zdolne uchwycić samych tych aktów ani też spontanicznie stworzyć własnego sensu. To, że badanie jest ścisłe, zakłada, że może być przekazane: musimy umieć zakomunikować jego treść w słowach tak, by każdy, kto nas zrozumiał, zdobył tę samą pewność. Pewność mieści się w akcie wglądu, nie zaś w dyskursie⁴¹.

„Pozwólcie, by dla świadomości zgasły wszystkie barwy i zmysłowe materie, by rozplynęły się wszystkie postacie i związki, by zawisły

⁴¹ L. KOLAKOWSKI: *Husserl i poszukiwanie pewności*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2003, s. 27, 29, 37–38, 56.

wszystkie formy jedności rzeczy — ostatecznie pozostanie jeszcze wolne od wszelkiej właściwości potężne doznanie realności, doznanie rzeczywistości świata”⁴² — pisze Max Scheler. Przeżycie realności poprzedza zatem każde nasze przedstawienie świata, uświadomienie go sobie i spostrzeżenie.

Fenomenolog nie zadowala się więc aksjomatem empiryzmu głoszącym, iż ostateczne *residuum* poznania stanowią wrażenia. Zapyta on bowiem o prawomocność wrażeń jako podstawy poznania. Będzie dowodzić, że nie wychytujemy wrażeń rzeczy, lecz wyłącznie ich istotnościowe jakości. Wrażenia stanowią element wtórny w polu wiedzy. Fenomenologia powinna umożliwić nam dostęp do takiego wglądu, który pozwoli zbadać istotowe struktury znaczące — te związki w świecie, które nie są po prostu empirycznie postrzegane, lecz apodyktycznie konieczne, niezależnie od faktycznego doświadczenia. Empiria opisuje względnie stałe regularności w doświadczeniu, lecz nie może pretendować do odkrywania jakiegokolwiek konieczności immanentnej, zatem pewności nie zdobywa.

1.3.4. Fenomenologiczna rekonstrukcja sensu a sens wychowania

Fenomenologiczną rekonstrukcję sensu winniśmy rozpocząć od „odłożenia na bok” wszystkich faktów empirycznych jako danych wewnątrz świata, naszego własnego „ja” oraz samego istnienia świata. Metoda ta wymaga niewątpliwie odwagi w wytrwałym powrocie do początków, wymaga również cierpliwego zadawania istotnych dla ludzkiej egzystencji pytań bez roszczenia do natychmiastowego otrzymania odpowiedzi.

Wychowanie, zgodnie z programem Maxa Schelera, polega na urzeczywistnianiu sensu w ludzkiej egzystencji, natomiast rozumienie owego sensu stanowi podstawową procedurę badawczą. Dzięki fenomenologii horyzont interpretacji sytuacji wychowawczych może być wzbogacony o dane dla nich istotnościowe. Rozumienie ma swe „korzenie” w przedrozumieniu, i jest splecione z intuicją sensu danego zjawiska. Naprowadzanie na „doświadczenie źródłowe” ma w opisie fenomenologicznym równie ważne znaczenie, jak w wychowaniu. Sam

⁴² M. SCHELER: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy...*, s. 101.

proces wychowania pozostaje przecież podstawowym i nieodzownym prafenomenem ludzkiej egzystencji⁴³.

Wychowanie to jednak również akty świadomości — świadoma intencjonalność, która pozwala na uchwycenie sensu owych aktów, składających się na złożony proces wychowania. Percepcja wychowania jako ogólności, jak również jako zespołu sytuacji wychowawczych jest osiągnięciem ludzkiej świadomości; stanowi też przejaw nadawania mu sensu. Ostateczna pewność co do procesu wychowania jest jednak osiągalna jedynie w immanencji, natomiast ostateczna treść tej pewności pozostaje nieprzekazywalna. Każdy musi zdobyć ją w bezpośredniości naturalnego doświadczenia człowieka, które możemy określić jako doświadczenie źródłowe. Jeżeli uznajemy samych siebie za „będących” w świecie, to przychylamy się do „będącego” również w istnieniu procesu wychowania.

Bytowanie wychowania jest zarazem racjonalne, gdy rozpatrujemy konkretne czyny ludzkie, i ponadracjonalne, gdy uskuteczniamy, za jego pośrednictwem, najlepsze ideały i wartości ludzkie, gdy symboliczna warstwa duchowa faktycznie podtrzymuje świat w istnieniu. „Świeżość” umysłu dobrego pedagoga polega właśnie na uchylaniu się od przedzałożeń dotyczących innych ludzi, a także uprzedzeń do nich, po to by zrodzić postawę nadziei i niekończących się szans. Wyraża to dobitnie przesłanie fenomenologii: „wzięcie w nawias” wszystkiego, co osobowo obciąża wychowanka i przemawia przeciwko niemu, daje wychowawcy przestrzeń budowania od początku nowych znaczeń i sensów w obcowaniu z drugim człowiekiem. Osobisty wpływ wychowawcy, jak również metoda nadawania znaczenia stają się, w myśl fenomenologii, jednymi z najistotniejszych metod oddziaływań wychowawczych.

W pedagogice, podobnie jak w fenomenologii, można z powodzeniem opisywać fenomeny emocjonalne i moralne człowieka, w takiej formie, w jakiej ukazują się w jego indywidualnym rozwoju, i próbować uchwycić ich strukturę. Nasze opisy nigdy nie będą kompletne; podobne są raczej do „naturalnej”, nieco naiwnej percepcji, lecz pozwalają nam widzieć wprost takie powiązania rzeczy, że gdy już je uchwycimy, wiemy, że inaczej być nie może, bo „promieniają” z przedmiotu imperatywną samooczywistością. Wówczas nawet sam byt z wszystkimi procesami życia, a więc również z obecnym w nim aktem wychowania, ujawnia się jako niebywały fenomen ludzki. W fenomenologii pytanie jedynie o byt zostaje przekształcone w pytanie o sens bycia. Natomiast

⁴³ Podaje za: K. ABLEWICZ: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, s. 126—128.

w moim zamyśle badawczym pytanie o sens ludzkiego trwania w afirmatywnych postawach moralnych wzbogaciłam pytaniem, naturalnie pobocznym, o byt takich fenomenów jak afirmacja życia.

Koincydencję istnienia i sensu⁴⁴ pokazuje następujący kierunek myśli: istnienie człowieka wzmacnia jego potrzebę spostrzegania sensu życia, ale ów sens „uchwycony” stwarza istnienie jakościowo „wyższe” i istotnościowo doskonalsze od pierwotnego — przedsensowego czy nieusensowionego.

1.4. Hermeneutyczna jedność poznania i rozumienia – struktura autorefleksji i uzasadniania w nauce

Wyjaśnianie i rozumienie stanowią we współczesnej hermeneutyce dwa wzajemnie uzupełniające się sposoby badania zjawisk humanistycznych. Kiedy próbujemy wyjaśnić strukturę⁴⁵ samorefleksji, uwiadamia się jej odmiennosc w porównaniu z argumentacją naukową. Uzasadnianie opiera się na wiedzy teoretycznej nabywanej w toku rekonstrukcji systemów reguł. Samorefleksja, choć nie jest sposobem uzasadniania twierdzeń, prowadzi jednak do końcowego zrozumienia badanego przedmiotu, dlatego czyni świadomym to, co było przedtem nieświadome, to zaś ma liczne następstwa praktyczne. Dobra samorefleksja, ujawniając nieświadomy system reguł, wydobywa na jaw wiedzę intuicyjną. Rezultatem samorefleksji jest końcowe zrozumienie, które nie tylko spełnia warunek roszczenia do prawdy bądź do słuszności, lecz również czyni zadość dodatkowemu roszczeniu do szczerości, czego nie pozwala osiągnąć dyskurs. Oparcie się na rekonstrukcji jest jednak warunkiem przyjęcia przez samorefleksję formy refleksji teoretycznej. W ten sposób rekonstrukcja zostaje pośrednio związana z emancypacyjnym interesem poznawczym, bezpośrednio wiążącym się tylko z siłą samorefleksji. „Myślenie” możemy rozumieć jako uwewnętrzniony przez indywidualny podmiot proces argumentacji związanej z dyskursem. Podobnie samorefleksję pojmować można jako uwewnętrznienie „dyskursu terapeutycznego”⁴⁶.

⁴⁴ Rozróżnienia sensu i znaczenia dokonuje Władysław Stróżewski. W. STRÓŻEWSKI: *Istnienie i sens*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2005, s. 464–479.

⁴⁵ **Struktura** to nie tylko pewna sieć stosunków, ale podstawowa treść przedmiotu, wraz z jego jakościami. J. BOCHEŃSKI: *Współczesne metody myślenia...*, s. 36–37.

⁴⁶ J. HABERMAS: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, Z. KRASNO-DEBSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983, s. 47–49, 53.

Hermeneutyka opierająca się na pojęciach rozumienia, interpretacji, wyjaśniania, symbolu, języka i tradycji rozszcza się na liczne kierunki i nurty, wśród których można wyodrębnić następujące:

- hermeneutykę jako teorię interpretacji tekstu mówionego i pisanego (Friedrich Schleiermacher, Alexander Baumgarten),
- hermeneutykę jako epistemologię (metodologię) rozumienia (Wilhelm Dilthey),
- hermeneutykę jako ontologię rozumienia (Edmund Husserl, Martin Heidegger),
- hermeneutykę jako filozofię rozumienia, swoistą teorię poznania i epistemologię nowego typu (Hans-Georg Gadamer),
- hermeneutykę refleksyjną, „hermeneutykę hermeneutyki” (Paul Ricoeur),
- hermeneutykę jako teorię komunikacji symbolicznej (Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel),
- hermeneutykę jako interpretację egzystencjalną (Rudolf Bultmann)⁴⁷.

Gdy dziś mówimy o hermeneutyce, odnajdujemy się w naukowej tradycji nowożytności. Odpowiadające jej użycie słowa „hermeneutyka” ustanowiono wraz z powstaniem nowoczesnych pojęć metody i nauki. Od tego czasu ten fakt pociąga za sobą rodzaj metodycznej świadomości naukowej⁴⁸.

W zależności od uprawianej dziedziny nauki rozróżnia się hermeneutykę: filozoficzną, teologiczną, prawniczą, filologiczną, religioznawczą, historiograficzną, ogólnie humanistyczną itp. Współczesne definicje hermeneutyki podkreślają najczęściej jedno z trzech głównych, tradycyjnych jej znaczeń: mówienia, wyjaśniania i przekładania (tłumaczenia). Hermeneutyk zajmuje się odczytywaniem szeroko rozumianego tekstu, przy założeniu że kryje się w nim pewien głębszy sens, którego znalezienie jest właśnie celem. Najnowsze dyskusje nad pojęciem hermeneutyki ujawniły dwa główne sposoby jej rozumienia: jako hermeneutyki ogólnometodologicznej (Enrico Berti) i hermeneutyki filozoficznej (Heidegger, Gadamer, Ricoeur)⁴⁹.

W główną dziedzinę filozoficzną, a nawet w całą filozofię przekształciła się hermeneutyka w XX wieku głównie dzięki Martinowi

⁴⁷ J. GNITECKI: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych...*, s. 180–181.

⁴⁸ Hans-Georg Gadamer. *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Red. P. DYBEL. Oprac. R. GODOŃ. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 70.

⁴⁹ A. BRONK: *Hermeneutyka filozoficzna*. W: *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*. Red. A. BRONK. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995, s. 76.

Heideggerowi i jego uczniowi Hansowi-Georgowi Gadamerowi. Heidegger przyjmuje dwa zasadnicze sposoby pojmowania hermeneutyki: jako metody opisu i interpretacji bytu ludzkiego, potraktowanego na sposób tekstu, oraz jako sposobu interpretacji świata z perspektywy *Dasein*. Nie chodziło mu bowiem ani o zbudowanie kolejnej teorii hermeneutycznej, ani o podanie metody nauk humanistycznych, lecz o właściwe ujęcie sensu bytu, o którym zapomniała metafizyka z powodu pomieszania bytu (*Sein*) z konkretnie istniejącymi bytami (*Seiendes*). Za typową postać, a zarazem pewien zakończony i szczytowy etap rozwoju tradycyjnej hermeneutyki oraz podstawę każdego filozofowania chce uchodzić filozoficzna hermeneutyka Hansa-Georga Gadamera, „klasyka” hermeneutycznego nurtu w filozofii. Nie tylko poszerzył on zakres pojęcia „hermeneutyka”, ale przede wszystkim dokonał jej filozoficznej radykalizacji — aż do postaci hermeneutycznej epistemologii i ontologii. Terminu „hermeneutyka” używa w swych pracach Gadamer w kilku znaczeniach, między innymi na określenie:

- podstawowego wyposażenia człowieka, jakim jest rozumienie, oraz sposobu jego istnienia,
- praktyki rozumienia,
- refleksji nad podstawami nauk humanistycznych i nauki w ogóle,
- „teorii prawdziwego doświadczenia”,
- nauki o formach, granicach i warunkach porozumiewania się ludzi z sobą, której przedmiotem jest nie tylko komunikacja interpersonalna, ale także pytania, jakie stawia nauka, i warunki posługiwania się jej metodą,
- (meta)teorii hermeneutyki,
- samej filozofii, która rozumie siebie jako naukę hermeneutyczną (ontologię rozumienia i porozumienia)⁵⁰.

Odwołując się do Heideggerowskiego pojęcia dziejowości i czasowości bytu ludzkiego, Gadamer pokazuje, jak w akcie poznania dochodzi do współkonstytuowania „podmiotu” i „przedmiotu” poznania: nie tylko przedmiot istnieje na sposób „podmiotu”, ale także podmiot istnieje na sposób „przedmiotu”. Identyeczność (*Gleichartigkeit*) poznającego i poznawanego polega nie tylko na tym, że są one tego samego rodzaju, lecz nabiera sensu dzięki szczególnemu rodzajowi bycia (*Besonderheit der Seinsart*), które razem dzielą. Przeniesienie akcentu z autonomicznie rozumianego „podmiotu” na jego dziejowe uwarunkowania nadaje pojęciu podmiotu nowe, hermeneutyczne znaczenie. „Zanurzenie” człowieka w dziejach i języku sprawia, że nie istnieje nic takiego, jak „czysty podmiot” („czysta świadomość”) poznania. Podmiot her-

⁵⁰ Ibidem, s. 78—79.

meneutyczny jest świadomością historyczną, uformowaną w wyniku procesów dziejowych i nadal kształtowaną przez tradycję i język. Zmianie ulega również pojęcie „przedmiot”, który z obcego staje się znany. W rzeczywistości historycznej podmiot nie staje się przedmiotem, lecz jednością tego, co inne i własne; jest stosunkiem, który tworzy zarówno rzeczywistość dziejów, jak i rzeczywistość rozumienia historycznego. Przyjęcie za Heideggerem tezy o przynależności interpretującego do swego przedmiotu pozwala Gadamerowi twierdzić, że „rzecz”, o której mowa, nie jest *factum brutum*, czymś danym w sposób gotowy, stwierdzalnym i mierzalnym, lecz istniejącym historycznie na sposób bytu ludzkiego (*Dasein*). Znaczenie „rzeczy”, które stanowi rezultat procesu rozumienia, jest czymś więcej niż jej czysto przedmiotowym („surowym”) widzeniem⁵¹. Rozwój nauki zdaje się uzależniony od tej unikalnej uczuciowo-duchowej identyfikacji „ja” poznającego z przedmiotem poznania i więzi, która zapewnia warunki sprzyjające rozumieniu metafizycznego sensu kultury.

Teoria praktyki rozumienia jest jawnie teorią, a nie praktyką, ale teoria praktyki nie jest „techniką” lub rzekomym unaukowieniem praktyki społecznej; jest ona namysłem filozoficznym nad granicami stawianymi wszelkiemu naukowo-technicznemu opanowaniu natury i społeczeństwa. Obrona tych prawd przed nowożytnym pojmowaniem nauki stanowi najważniejsze zadanie hermeneutyki filozoficznej⁵².

Można sądzić, że nauki humanistyczne, w odróżnieniu od nauk przyrodniczych, nie osiągną właściwej skali rozwoju i twórczej dynamiki, jeśli nie będą uznawać naukowo ważnej procedury emocjonalnego wczuwania się w strukturę przeżyć drugiego człowieka i tradycję kultury za przedmiot poznania. Wgląd duchowy podmiotu poznającego, połączony z autentycznym zrozumieniem przesłania przekazu, współtworzą sprawne procesy kognitywne i organizują życie intelektualne silniej wokół bieguna porozumienia, integracji i jedności niż dezintegracji. Nauka to sfera szczególnego międzyludzkiego porozumienia, a uszanowanie jej reguł dodatkowo wzmacnia potrzebę rozumienia jej wyjątkowego dziejowego posłannictwa.

Pedagogika, nauka stosunkowo „młoda”, konsekwentnie wzmacniająca swą autonomię i zarazem „dydaktyka” owego wielodyscyplinarnego porozumienia, mogłaby być w nauce prawdziwym inicjatorem tego „hermeneutycznopochodnego” pojednania. Mediacyjna rola peda-

⁵¹ Podaję za: A. BRONK: *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 135–136.

⁵² H.-G. GADAMER: *Klassische und philosophische Hermeneutik*. In: IDEM: *Gesammelte Werke*. Bd. 2: *Hermeneutik*. Tübingen, Verlag Mohr Siebeck, 1986, s. 117.

gogiki może wynikać z kompetencji hermeneutycznych jej twórców i użytkowników, którzy odsłaniają sens nie tylko istnienia osoby ludzkiej, ale przede wszystkim sens wychowywania człowieka.

1.5. System jako konsekwencja fenomenologicznej ścisłości metodologicznej

Jedną z cech współczesnej nauki jest zaniechanie wielkich twórczych syntez, do których w naukach pedagogicznych można by z pewnością zaliczyć mikrosystem wychowawczy Marii Montessori, Jana Bosko czy Janusza Korczaka. Dynamiczny rozrost subdyscyplin naukowych przyczynił się do niespotykanej dotąd na taką skalę segmentacji wiedzy i rozproszenia badawczego. Wyniki badań w obrębie nauk szczegółowych nie ogniskują się w jakiejś naczelnej zasadzie nauki, a tym bardziej nie przekonują o jej obowiązywalności. Potrzeba powrotu do doświadczeń najlepszych systemotwórców wynika z przekonania, że metodologia systemu zapewnia harmonię w obrębie nauki, która coraz bardziej się specjalizuje. Jest również sposobem zrównoważenia postępującego gwałtownie „rozcłónkowania” nie tylko wiedzy, ale również — w konsekwencji — „rozszczeplenia” samego człowieka.

Komplementarny wobec procesów specjalizacji i segmentacji wiedzy system opisuje rozwijające się formy pojęciowe jako totalność złożoną z organicznie powiązanych z sobą kompleksów zagadnień. Każda z części systemu może istnieć niezależnie od drugiej, jednak swą metodologiczną i merytoryczną pełnię osiąga jedynie potraktowana kompleksowo. Struktury nadrzędne i podstruktury wiążą się z sobą, nadając całości jednolitość treściową i myślową przejrzystość. Poznanie jednej struktury wiedzy ku zrozumieniu zawartości kolejnych konstruktów teoretycznych systemu.

W taki sposób, z dużą konsekwencją, współtworzy się siatka pojęciowa systemu równolegle z jego „kościami” metodologicznym. W systemie najdokładniej odzwierciedla się jedność merytorycznej i formalnej strony procesu twórczego; jest on do tego stopnia doskonały, że pozwala autorowi nie obawiać się barier merytorycznych ani metodologicznych, uwydatniając zwartość strukturalną pracy naukowej, jej efekt końcowy — całość o znacznej doniosłości badawczej. Twórczość systemu wyraża się zatem przede wszystkim w tym, że dzieło, które przynosi samodzielne opracowanie koncepcji teoretycznej proklamuje

jacej jakiś zwrot w dziedzinie myśli, stanowi pewne *novum* nie tylko wobec systemów tradycyjnych, ale także nanonauki, czyli rozproszonego badania historycznego.

System jest konstrukcją pozwalającą autorowi z pewną swobodą iść dedukcyjnie we wszystkich kierunkach możliwej interpretacji: ontologicznym, epistemologicznym, aksjologicznym (etycznym i estetycznym)⁵³, a jednocześnie nie doświadczać niewspółmierności poszczególnych wątków badawczych. Na każdym etapie konstruowania systemu odczuwa się prawdziwość i komplementarność jednostkowych rozstrzygnięć oraz ich konieczność dla funkcjonowania całości.

Nawet jeśli intencjonalnie pominiemy słowo „system”, będzie on widoczny w sposobie rozumowania, zorganizowania treści i zbudowania argumentacji. Przekonuje swą logiką, klarownością myśli i konsekwencją w zastosowaniach metodologicznych. Najlepsze osiągnięcia nauki europejskiej wyrażały się w systemach, największe umysłowości kultury naukowej zainteresowane były działalnością systemotwórczą, której poświęciły znaczną część swego życia. Baruch Spinoza, Georg Hegel, Nicolai Hartmann potwierdzają potrzebę rozwijania nauki na sposób systemowy, argumentując, że najlepszą postacią istnienia prawdy jest właśnie system naukowy. Pedagogika, podobnie jak inne nauki, posiada swoje naukowe zdobycze, którymi są „przełomowe” teorie, koncepcje i nurty w wychowaniu. Propozycje teoretyczne służą wyznaczaniu pedagogicznych priorytetów i stanowią w dyscyplinach prakseologicznych stałe fundamenty wychowania.

Można powiedzieć, że system to sposób funkcjonowania umysłu ludzkiego, sposób, za którego pomocą jedna myśl produkuje następną myśl, niesprzeczną z poprzednimi, ani też z następującymi kolejno po niej, i generuje coraz doskonalsze asocjacje. To niewątpliwie styl pracy badawczej wymagający sporej dojrzałości naukowej. System wyraża na ogół naczelną intuicję swego autora, ujętą w formie aksjomatu, który, jako twierdzenie, nie wymaga uzasadnienia. Edmund Husserl wypuklił pojęcie intuicji jako faktu pojmowania przedmiotów obecnych w oryginale. Na owym sensie opiera się autorytet intuicji w nauce. Fenomenologiczny ogład rzeczy polega na tym, że jego zwolennik w poznaniu naukowym nie unika korzystania z własnej racjonalności, ani też z „doradztwa” intuicji. Sprawne rozumowanie, zrozumienie i intuicja wspierają egzystencjalny ogład „istoty rzeczy”, bez którego nie może się obejść odpowiedzialna, a w moim rozumieniu — „ściśła” nauka.

⁵³ J. BAŃKA: *System czy hermeneutyka?* W: *Przeszłość i przyszłość filozofii*. Red. R. KOZŁOWSKI, P. JUCHACZ. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999, s. 197—199.

W pracy naukowej poszczególnych generacji uczonych dostrzegamy wyraźne zorientowanie myślenia na problemy lub myślenie systemowe⁵⁴. Są tacy naukowcy, którzy w swych badaniach raczej ukazują problemy i sposoby ich rozwiązywania, niż budują teoretyczne koncepcje naukowe. Inni są sprawnymi systemotwórcami. Można wskazać również takie dzieła naukowe, których autorzy usiłują połączyć myślenie „systematyczne” (problemowe) z myśleniem systemowym.

1.5.1. Pedagogika normatywna – przeciw redukcji sensu życia ludzkiego i sensu wychowania

Apologia czystego rozumu praktycznego okazała się sposobem odrzucenia etyki normatywnej i niedomaganiem myśli nowożytnej. Nauka, wraz ze swymi metodami statystycznymi i eksperymentalnymi, może analizować aktualne życie i postępowanie człowieka, może też określić sposób, w jaki ludzie się zachowują, ale nie jest w stanie stwierdzić, jak powinni się zachowywać, co robić powinni, a czego nie powinni. Jasne jest również, że nauka zajmuje się tylko faktami lub wartościami moralnymi ujmowanymi wyłącznie jako fakty, czyli materiałem obserwacyjny. Tak pojęta nauka ma za zadanie opis wartości moralnych i klasyfikację różnych ich układów, które ludzie stosują, ale nie może przedmiotem swego zainteresowania czynić wartości jako wartości⁵⁵, czyli ich struktury noetycznej i ich „czystej duchowości”.

Sądy wartościujące, które wyrażają stwierdzenie, że określone działanie jest dobre lub złe, tak iż jesteśmy w sumieniu zobowiązani do spełniania go lub powstrzymania się od niego, innymi słowy: bezwzględne sądy wartościujące, również powinny być przedmiotem nauki. Naturalnie, nie nauki pojętej pozytywistycznie, ale szerzej — nieuchylającej się ani od związków z socjologią czy psychologią, ani też z metafizyką. Pedagogika, która aspiruje jedynie do tego, by metodami ilościowo-jakościowymi badać obiektywne prawa, reguły i wartości jako fakty społeczne, przeistacza się raz w socjologię, innym razem w psychologię, czy nawet w etnologię.

⁵⁴ W. GALEWICZ: *N. Hartmann*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1987, s. 20–21.

⁵⁵ J. MARITAIN: *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*. Przeł. J. MERECKI. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, s. 21.

Jeżeli dla pedagoga natura ludzka różni się od natury zwierzęcej, a prawdziwe człowieczeństwo wyraża się wyłącznie w istnieniu cielesno-duchowym, natomiast współtworzy ją nie jedynie umysłowa sfera życia człowieka, lecz także biologiczna, emocjonalna, wolitywna i duchowa, to zgodnie z taką koncepcją człowieka musi istnieć antropologiczna metodologia, która próbuje sięgać nie tylko do obserwowalnych zasobów ludzkich, ale w głąb jego osobowego istnienia. Trzeba sporej konsekwencji, by dostrzec wszystkie wyróżniki człowieczeństwa i nie „zdradzić” ludzkiej specyfiki jednopłaszczyznowym poznaniem. Pułapki pozytywistycznej metodologii doprowadzają do wypaczeń w zakresie wartości prawdy naukowej. Lęk przed otchłanią tajemnicy w nauce może prowadzić badacza wprost do zachłystnięcia się wielością społecznych faktów, a nawet do przyzwyczajania do zadowalania się statystycznymi ogólnikami. Ten rodzaj faktomanii może w odniesieniu do badacza sprzyjać rozwojowi postawy braku pokory lub niedoceny badawczej złożoności człowieczeństwa.

W miarę jak wnikamy w głębsze pokłady życia moralnego człowieka, stajemy wobec zachowań i wyborów, które coraz trudniej zredukować do socjologicznego schematu. Dynamizm powinności moralnej, normy moralnej, rzeczywistość sumienia i wolności osobistej⁵⁶ pozostają jak gdyby poza nauką, nie mogąc tym samym osiągnąć właściwej nośności badawczej. Socjologizm dokonuje wewnętrznej autodestrukcji nauki, gdyż żadne społeczeństwo nie może istnieć bez wspólnej podstawy przekonań moralnych. Socjologizm to ekstrapolacja socjologii, czyli utożsamienie jej z filozofią i pedagogiką życia moralnego. Jest to objaw zbytnej redukcji obrazu istoty ludzkiej. Relatywizm, na jaki naraża nas tak pojęta nauka, stanowi dla niej dodatkowe obciążenie i źródło inwolucji. Podajmy przykład: antymetafizyczny darwinizm i materializm na pierwszy plan wysunęły ekonomiczne substrukтуры naszych idei moralnych i reguł postępowania. Odkrycia Siegmunda Freuda rzuciły cień pesymizmu na autonomię człowieka, którego uczony ten ujmował jako stworzenie kierowane czystym instynktem (*libido*); nad nim zaś rozum i wolność nie mają rzeczywistej kontroli. Człowiek jest, w myśl tej koncepcji, „igraszką” nieświadomych dążeń, kimś trującym się usprawiedliwianiem siebie i podlegającym mechanizmowi kłamliwej racjonalizacji. Czuwająca „część” człowieka obawia się jego „części” śpiącej; lęka się jej i traci do niej zaufanie. To prosta droga do rozszczepienia osobowości i utraty zdrowia psychicznego.

⁵⁶ Ibidem, s. 28.

Nihilizm psychoanalizy i materializmu, redukujący konstytutywne wyróżniki człowieczeństwa albo do nieokreślanego zbioru popędów, albo do reakcji pierwiastków chemicznych, a deontyczną wielkość człowieka — do bezwolnego przedmiotu tychże — jedynie przyjemnościowych — dążeń, staje się sukcesywnie, jak sędzę, źródłem rozkładu europejskiej kultury afirmacji życia. Obawa, że humanistyczne osiągnięcia na przykład Arystotelesa czy św. Franciszka z Asyżu w zakresie kultury kształtowania życia szczęśliwego zostaną współcześnie zaprzepaszczone, skierowała mą uwagę na tor poznawania odmienności badań nad człowiekiem na tle innych rodzajów badań naukowych.

Pedagogika, starając się nadażyć za postępowaniem innych nauk, między innymi nauk społecznych, przejmując od nich nie tylko wzorce postępowania badawczego, ale wraz z nimi — sposób rozumienia rzeczywistości społecznej oraz koncepcje człowieka. Problem w tym, że dla pedagogiki uosobieniem naukowości jest wciąż empiryzm logiczny, utrzymujący się do dziś i doskonalony przede wszystkim w psychologii. I chociaż sama psychologia powoli zdaje się dostrzegać anachroniczność ideału nauki, któremu ostatnimi czasy bezkrytycznie hołdowała, to jednak psychologia oddziałuje na pedagogikę z pewnym opóźnieniem. Dlatego też to, co przed kilkunastu laty uchodziło w psychologii za budzącą respekt nowość, a dziś podawane jest w niej w wątpliwość, pedagogika „odkrywa” jako najnowsze osiągnięcia naukowe. Na tej drodze utrwała się w refleksji pedagogicznej, wywodzący się głównie z neobehawioryzmu i z psychologii poznawczej, sposób myślenia o człowieku⁵⁷.

Nauka, która nie unika złożoności metafizyki i jednocześnie nie lekceważy doniesień nauk szczegółowych, może dotrzeć do takich obszarów poznania, których badacze nie mają poprzedników. Pedagogika może stać się pod tym względem zarazem pionierska i tradycyjna. Pionierska — bo żadna z nauk nie dysponuje wystarczającymi środkami, by być teoretyczną, a zarazem empiryczną. Tradycjonalizm pedagogiki stanowi pod tym względem wyznacznik jej długowieczności, a nawet „pierworodności” w stosunku do samej filozofii. Zanim człowiek pierwotny spostrzegł, że snuje refleksje filozoficzne, już wychowywał nowych członków społeczności, zgodnie ze swoją „pierwszą” pedagogiczną intuicją. Nim powstała nauka, obecne było wychowanie.

Teraz, kiedy pedagogika może rozwijać swe powiązania z innymi naukami i rozszerzać zasięg badawczy, sama odmawia sobie prawa do

⁵⁷ R. KWAŚNICA: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław, Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, 1987, s. 4.

wyrażania pedagogicznych intuicji i sięgania do rzeczywistości ponadzmysłowej. Pedagogika nie jest jedynie nauką o faktach społecznych (opisowo-wyjaśniająca), ale przede wszystkim nauką normatywną, wspierającą człowieka w utrzymaniu się na poziomie aksjologicznego optimum, wzywającą go do etycznej wielkości i kierowania się najlepszymi ideałami moralnymi, jakie wypracowała ludzkość przez kilka tysięcy lat.

Normatywny model pedagogiki, a nie tylko opisowo-wyjaśniający, uwidacznia najwyraźniej powiązania pedagogiki z humanistyką. Pedagogika niewątpliwie jest zarazem nauką deskryptywną, gdy opisuje rzeczywisty stan procesów wychowawczych w pewnej społeczności, jak również nauką eksperymentalną, kiedy zachodzące fakty i stany rzeczy sprawdza na drodze eksperymentowania. Będąc jednak także nauką normatywną (aksjologiczną), konstruuje coś idealnego, co nie jest jeszcze dane, ale zawsze poddawane realizacji⁵⁸. I ten przewidywany stan rzeczy jest właściwym przedmiotem wysiłków wychowawczych.

1.5.2. Pułapki scjentystycznego modelu pedagogiki

Współcześnie obserwujemy dynamiczny rozwój pedagogiki opisowej i eksperymentalnej, który wiąże się ze scjentystycznym modelem nauki. Model ów przyczynił się do rozrostu treści pedagogicznych związanych z licznymi wynikami badań empirycznych, natomiast pozostawił w tyle teorię pedagogiczną i zahamował rozwój myśli systemowej. Systemowy zamysł teoretyczny zaznacza się wyraźnie w pracach między innymi Józefa Pietera i Floriana Znanieckiego, którzy pojmują pedagogikę jako ogólną teorię wychowania. Nie jest ona dla nich jednak nauką o faktach, lecz o wartościach, rozpatrującą problemy wychowawcze nie z faktycznego stanu rzeczy, lecz z punktu widzenia ideałów oraz celów wychowania. Inercja pedagogiki normatywnej, oddziałując na wychowawcze realia, może być jednym z powodów normatywnego rozchwiania społecznego, relatywizacji ogólnoludzkich wartości i ekspansji patologii społecznych.

Ponadto zastąpienie teoretycznej podbudowy pedagogiki „rozcłanowanymi” wynikami badań ilościowych i niektórych ilościowo-jako-

⁵⁸ M. NOWAK: *Podstawy pedagogiki jako ogólna personalistyczna teoria rzeczywistości wychowania*. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty edukacyjne*. Red. A. PLUTA. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 40–41.

ściowych zagraża tym, że koncepcje pedagogiczne będą zawsze wtórne, epigońskie w porównaniu z dorobkiem innych nauk. Pedagodzy pozbawieni znaczących własnych teorii nie tylko oduczą się je kreować, ale mogą pozostać na uboczu nauk⁵⁹ bardziej „otwartych” intelektualnie. Teoria pedagogiczna nie wypływa automatycznie z badania faktów społecznych, z dziennikarskiego zamysłu analizowania rzeczywistości społecznej i ogłaszania zróżnicowanej wartości wyników badań, ale jest raczej ruchem „odśrodkowym”, wykwitem predyskryptywnego działania naukowej intuicji i rezultatem transmisji wielopokoleniowej mądrości życiowej.

Z badania faktów nie wywiedziemy idei, ideałów i celów wychowania, gdyż to, jak jest, nic nie mówi o tym, jak być powinno, *status quo* nie jest normą ani wartością proponowaną w wychowaniu. W zrozumieniu najgłębszej esencji życia niewiele pomogą badania statystyczne. Wychowanie, które ma być pomocne w udoskonalaniu istoty ludzkiej, w tworzeniu wartości i w woli ich realizowania, które zaszczenia dobro w duchowości wychowanków, za cel sawia sobie obronę ludzkiej wrażliwości i godności, powinno szukać ciągle nowych związków z etyką i metafizyką, a przy tym nie unikać problematyki sakralności życia. W ramach takiej problematyki badawczej pedagogiki nie poszukuje się odpowiedzi na pytanie natury metodycznej lub technologicznej, lecz odpowiedzi na temat istoty, sensu i znaczenia poczynaiń podejmowanych w procesie wychowania.

„Systemowość” w pedagogice powinna dotyczyć respektowania wszystkich pokładów życia osobowego człowieka, a nawet reaktywowania sfery jego duchowości. Badanie fenomenów duchowych wystawia badacza na szczególną „próbę sił” potrzebnych do uruchomienia wnikliwości należącej już nie jedynie do zewnętrznego porządku zdarzeń, lecz do porządku tajemnicy. Najgłębsze niepokoje wewnętrzne i złożone wybory moralne nie przystają do empirycznego schematu badawczego. Antropologia filozoficzna i antropologia kulturowa mają pod tym względem wiele do zaoferowania naukom pedagogicznym.

Na styku antropologii filozoficznej i teorii wychowania lokuje się nie tylko filozofia wychowania, ale też zupełnie nowy obszar możliwych penetracji, na przykład felicytologia pedagogiczna. Felicytologia pedagogiczna to pedagogiczny dorobek ukryty w spuściźnie filozoficznej. Odślonięcie obszernych powiazań pedagogiki i filozofii może rzucić nowe światło na charakter tak rozumianego „pogranicza” nauk

⁵⁹ T. LEWOWICKI: *Humanistyka i pedagogika — o związkach rzeczywistych i osobliwych*. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze...*, s. 15; *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 9.

i dostarczyć wielu niepopularnych inspiracji. Ich asymilacja wymaga jednak postaw protolerancyjnych w nauce i dostrzeżenia walorów nowej metodologii.

1.6. Felicytologiczny mikrosystem wychowania

Pedagogika filozofii (filozoficzna), jako że skłania do bardzo szerokich analiz naukowych, może spajać wybrane dziedziny pedagogiki i filozofii, tworząc na przykład pedagogikę ontologii, pedagogikę epistemologii czy pedagogikę felicytologii.

Metodologia systemu w filozofii ma związek ze zdolnością rozpatrywania określonego zagadnienia głównie w ujęciu trynitarnym: przez pryzmat ontologii, epistemologii i aksjologii; w pedagogice można by czynić podobnie. Odpowiadając na pytanie: czy w ogóle istnieje wychowanie, a jeżeli tak, to w jaki sposób ono egzystuje? — wprowadzamy do pedagogiki ważne wątki ontologii. Za pośrednictwem problemów badawczych typu: w jaki sposób proces wychowania wpływa na proces nauczania, pytamy o centralne kwestie epistemologiczne. W odpowiedzi na pytanie: jakie idee, wartości i ideały konstytuują proces wychowania lub kreują poszczególne sytuacje wychowawcze? — zyskujemy wgląd w domenę aksjologii.

Prace pedagogiczne, które zostały pomyślane jako połączenie korespondujących z sobą w taki oto sposób nauk, należałoby nazwać prawdziwie systemowymi. Ale do takiego ujęcia nie musi się ograniczać metodologia systemu w pedagogice. Wątek ontologiczny w pedagogice to przede wszystkim deskrypcja „pierwotnych” procesów i mechanizmów rozwoju człowieka, czyli opieki i pomocy, które poprzedzały wychowanie. Wątek aksjologiczny w pedagogice odzwierciedla pytanie o istotę i sens wychowania rozumianego jako proces urzeczywistniania wartości moralnych. Epistemologia dostarcza inspiracji do zgłębiania procesów poznawczych człowieka za pomocą takich kategorii językowych, jak: umysł i rozumność.

Rdzeń metodologii systemu w pedagogice określa swobodną możliwość rozwoju konkretnej problematyki badawczej w wielu kierunkach, przypominających gałąź jej licznych subdyscyplin. Spojrzeniu temu sprzyja Holendra Martina Langevela koncepcja rozwoju nauki. Uczony ten przez pryzmat jednej kategorii szczegółowej „oświecła” szerokie spektrum zagadnień — cały kontekst procesu wychowania, by po dokonanym oglądzie takiej wielości powrócić do istoty wychowania, ale

już na innym poziomie doświadczania jej aksjologicznej jakości. Wiodący klimat refleksji pedagogicznej komponuje się wyraźnie z odkrywaniem aksjologicznego centrum osoby ludzkiej. Rozpatrując tożsamość pedagogiki przez pryzmat jedności jej zróżnicowanych dyscyplin, dochodzimy do odczucia faktycznej spójni w obrębie nauk pedagogicznych. Pokazują to wyraźnie pedagogiczne osiągnięcia systemowe, takie przykładowo, jak koncepcje wychowania zaproponowane przez Jana Bosko, Celestyna Freineta, Rabindranatha Tagorego czy Alexandra Neilla.

Objęcie określonym zakresem problemowym większości dyscyplin pedagogicznych i wskazanie szerokiego spektrum możliwych podejść badawczych jest, zgodnie z naczelną zasadą metodologicznej otwartości, wyróżnikiem mikrosystemów pedagogicznych. Generatywność pedagogiki w tym obszarze dociekań naukowych mogłaby tylko umocnić jej teoretyczną i metodologiczną odmiennność, zaznaczając swą „pierworodność” kulturową wobec innych nauk. Wyjaśnijmy na konkretnych przykładach, jak owa systemowość może być wdrażana bez jakiegokolwiek uszczerbku dla statusu metodologicznego pedagogiki.

Afirmację życia można ujmować w szerokim kontekście większości subdyscyplin pedagogicznych. W ramach specyfiki **pedagogiki społecznej** problematyka afirmacji życia będzie wymagała zastosowania do większości środowisk społecznych, a zwłaszcza do środowiska wychowawczego. Czynię to, pokazując fenomen afirmacji życia jako społeczny fenomen człowieka.

Obszar problematyki **pedagogiki specjalnej** nakłada na jej badacza obowiązek przyjrzenia się człowiekowi nie w pełni sprawnemu, oczekującemu od samego siebie, jak również od swego otoczenia pomocy i wsparcia. Niepełnosprawność została tu zaprezentowana jako heroiczna droga ku sensotwórczym komponentom życia. Zakres, jaki wyznaczamy pedagogice resocjalizacyjnej, obejmuje sygnalizowanie udziału deficytów afirmacji życia w patogenezie niedostosowania społecznego. Apologeci **pedagogiki kultury** znajdują tu społeczności i kultury afirmujące życie, a także ujęcie oparte na propozycji uznania afirmacji życia za fenomen kulturowy, źródło i aktywator transgresywnych skłonności ludzkich. **Pedagogikę pracy** wspieram, wiążąc pozytywną inklinację wartościującą z kondycją człowieka w sytuacji pracy i związanego z nią wysiłku fizycznego, psychicznego oraz moralnego. **Historycy wychowania** skoncentrują się z pewnością na tej części rozprawy, w której odsłaniam dwa ważne, a zarazem historycznie uzasadnione filary współczesnej kultury afirmacji życia. Wątki historyczne są jednak obecne w całości moich analiz, co wzbogaca główne treści problemowe. **Pedagodzy** naukowo **zajmujący się rodziną** od-

szukają z pewnością asocjacje dotyczące rodzinnego wychowania do afirmacji życia, natomiast **andragodzy** będą się skłaniać ku poznaniu problemu akceptacji życia w odniesieniu do człowieka dorosłego i do senioralnego wieku jego życia. **Dydaktyk** skorzysta z rozdziałów ujmujących dość obszernie wątki afirmatywnej epistemologii i scholiologii oraz przyjrzy się uważnie znaczeniu zjawisk psychicznych, takich jak uczucie radości życia, w optymalizowaniu ludzkich procesów poznawczych. **Teoretycy wychowania** mogą tu jednak znaleźć dla siebie najwięcej treści. Rozumienie afirmacji życia jako podstawowej idei, wartości, ideału wychowania, a także celu, zasady, metody i środka wychowania sprzyja rozwojowi zarazem teorii i prakseologii pedagogicznej. W systemowych pracach pedagogicznych da się również zaobserwować organiczne przechodzenie od **pedagogiki przedszkolnej, szkolnej** (szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej) przez wychowanie w szkole wyższej aż do edukacyjnego znaczenia uniwersytetu trzeciego wieku (andragogiki).

Złożoność problematyki łączy naczelną intencja autora, którą zostaje budowanie spójnej propozycji wychowawczej i jednocześnie nieskomplikowanej profilaktyki społecznej, choć zarazem każde z subdyscyplinarnych ujęć mogłoby stanowić problemowo skonsolidowaną, samodzielną jakość.

„Systemowość” w odniesieniu do felicytologii pedagogicznej jako nurtu wychowania dotyczy zasadniczo kilku jeszcze innych ważkich kwestii:

1. Rozpatrywania wszystkich aksjologicznych fundamentów wychowania, jak również relacji między poszczególnymi wartościami humanistyki, ze szczególnym wyeksponowaniem styczności ludzkiej afirmacji życia z moralną godnością, odwagą, z autentycznością, wielkoduszością i ze sprawiedliwością. Etyczny filar wychowania wzmacnia specyficzne interpretowanie wymienionych jakości egzystencjalnych jako odmian radości życia, na przykład odwagi jako radości pokonywania własnych ograniczeń, natomiast altruizmu — jako radości współodczuwania i pomocy innym osobom.
2. „Przylegania” podstawowych zagadnień felicytologii do zadań wychowawczych i atmosfery panującej w większości środowisk społecznych (jej diagnozowania), a zwłaszcza do wszystkich środowisk wychowujących: chronienia klimatu radości życia w „niszy” rodzinnej, w formalnych i nieformalnych grupach rówieśniczych, na przykład dziecięcych i młodzieżowych wspólnotach śmiechu, oraz w życiu szkolnym. Dostrzegam również liczne środowiska zakłóconej afirmacji życia człowieka, do których kwalifikuję, oprócz dysfunkcyjnej rodziny, placówki opieki całkowitej nad dzieckiem osieroconym, na

ogół społecznie, takie jak: domy małego dziecka, domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, ośrodki szkolno-wychowawcze. Przygnębiecie i apatię panujące w domach pomocy społecznej, tak zwanych domach spokojnej starości, również czynię przedmiotem moich badań. Koncentrację na środowisku wychowawczym tonizuję spojrzeniem „indywidualistycznym”, ukierunkowanym na jednostkę i jej różnicowane sposoby przejawiania się ludzkiej afirmacji życia.

3. Zauważania problemów afirmacji życia antropologicznie, czyli w odniesieniu do dzieci i młodzieży, jak również do ludzi dorosłych, w tym do osób w senioralnym wieku życia. Wzbogacenie ortodoksyjnego toku analiz pedagogicznych, skierowanych głównie na młodą generację, zagadnieniami andragogicznymi pozwala na utrzymanie humanistycznego dystansu, pomocnego w obiektywnym uchwyceniu fundamentalnych jakości życiowych osoby ludzkiej jako takiej, z jej wyjątkowym uposażeniem wewnętrznym. Rozmyślnie „nieuprzywilejowanie” żadnej kategorii wiekowej, a zarazem objęcie uwagą wszystkich jednocześnie, sprzyja globalności percepcji nawet przy badaniu zależności inter- oraz intrastadialnych, a także ontogenetycznej stałości i ewolucji afirmacji życia, jaka dokonuje się w człowieku.
4. Głębokiego zrozumienia spektakularnej w nauce interdyscyplinarności nie jako okazjonalnego wpasowania się w przewodni nurt analiz zaczerpniętych z dorobku innych nauk, ale jako jedności wszystkich nauk, nie tylko humanistycznych, w uznaniu dla prawdy i w solidaryzowaniu się w umacnianiu człowieczeństwa. Jeżeli niełatwo przychodzi określić, do jakiej dziedziny nauki należy praca naukowa, tym silniej uwidacznia się w niej zasada interdyscyplinarności i tym większy staje się jej naukowy zasięg.
5. Uwzględniania felicytologicznej natury ludzkiej oraz jej powiązań z kulturą afirmacji życia, a także z czynnikami socjologicznymi, których „osią” są złożone interakcje społeczne. Badanie społeczności afirmujących życie pozwala ujawnić genezę i okoliczności tworzenia się struktur pogodnej osobowości. Zajmuję się obiektywnymi współczynnikami naturalistycznymi, socjologicznymi i kulturalistycznymi, ale nie pomijam subiektywności ludzkich przeżyć i doświadczeń emocjonalnych, które przyczyniają się do rozwoju uczuciowości „wyższej”, a zwłaszcza do ukonstytuowania się dojrzałej aksjologicznie postawy zadowolenia z życia.
6. Respektowania wszystkich warstw istnienia osobowego, takich jak sfera: biologiczna (fizykalna), psychiczna (afektywno-emocjonalno-uczuciowa), duchowa (moralno-wolicjonalna), oraz ich podstawowej równoważności w kształtowaniu szczęśliwego człowieka.

7. Jednolitości znaczeń, jakie przypisujemy poszczególnym kategoriom felicytologii. „Przewidywalność” związków przyczynowo-skutkowych i sposobu argumentacji czyni system „samotworzącym się organizmem”. Drobne dysharmonie interpretacyjne integruje nadrzędny sens wychowania do radości życia — teoriopraktyczna propozycja prowadzenia człowieka ku etycznie uzasadnionej afirmacji życia.
8. Objęcia swym zasięgiem badawczym całej płaszczyzny temporalnej: przeszłości z jej historycznymi uwarunkowaniami, teraźniejszości, a także tworzenia bazy dla przyszłości. Przeszłość i przyszłość traktuję jednak jako wtórne wobec teraźniejszości, dlatego uznałam, że warto posługiwać się określeniami typu: „przeszła teraźniejszość” i „teraźniejszość przyszła”, zwłaszcza kiedy zależy nam na jak najdokładniejszym uchwyceniu specyfiki czasowej uczuć eudajmonicznych. Afirmacja życia domaga się przede wszystkim „świadcstwa” teraźniejszości z jej świeżością i aktualnością. Zagrożenia społeczne uderzające w aprobatywne postawy życiowe człowieka są problemem współczesności, wygenerowanym częściowo przez poprzedników i rzutującym na jakość istnienia przyszłych generacji. Odwołuję się jednak nie tylko do czasu ludzkich uczuć, ale również do przestrzeni, w jakiej lokują się felicytacyjne stany psychiki. Pojęciem, które stanowi spłot jednowymiarowego czasu i trójwymiarowej przestrzeni, jest „czasoprzestrzeń”, a w moim ujęciu — specyficzna „czasoprzestrzeń afirmacji życia”.
9. Obecności w nim przede wszystkim zagadnień centralnych, bez dyskredytowania jednak zagadnień „peryferycznych”. Koncentrując się na samym rdzeniu wychowania, nie lekceważy się zjawisk, które stereotypowo spychano na obrzeża procesu wychowania. Przełamywanie uprzedzeń i konwencji, niedopuszczanie do głosu przesądów było stałą praktyką intelektualną systemotwórców. Integrowanie dorobku naukowego doskonałych poprzedników z indywidualną aktywnością badawczą w sposób komplementarny staje się podstawowym budulcem systemu. Majestat wartości humanistycznych, nieustannie zachwycających ludzi prawych, oraz emocjonalny „koloryt” zwyczajnych sytuacji wychowawczych tworzą holistyczny obraz wychowania w duchu dobrze rozumianej felicytologii.
10. Poszanowania „systemowej” natury człowieka, dla której tak pojęta metodologia wydaje się najbliższa. Metodologia systemu najlepiej wyraża imperatywne dążenia istoty ludzkiej do zespolenia się ze światem, z uniwersum, z innymi ludźmi, a także do zintegrowania dorobku nauki w imię naczelnych idei, które podtrzy-

muja istnienie ludzkości od kilku tysiącleci. Struktura ludzkiego poznania poszukująca systemowych ujęć wiedzy po to, by ów system został wygenerowany przez sam umysł, przekonuje o potrzebie stałego wspierania systemowych prac badawczych. Metoda to, w moim przekonaniu, sposób najlepszego „oświecenia” problemu, tak by „system” znajdował odzwierciedlenie nie tylko w konkretnym dziele naukowym, ale egzystował przede wszystkim w umysłach i psychice odbiorców nauki.

11. Aktywizowania różnych sfer ludzkiej działalności: poznania, pracy, zabawy, rozrywki, twórczości, rozwijania zainteresowań, uzdolnień i talentów, wychowania i kształcenia, profilaktyki i terapii społecznej. Afirmacja życia odnosi się także do stymulowania wielu cech konstytutywnych człowieka, sprzyjających jego deontologizacji w wymiarze indywidualnym i społecznym. Nacisk położony przede wszystkim na proces wychowania, mniej na kształcenie, służy skoncentrowaniu się na specyfice formowania osoby afirmującej życie, a dzięki temu konsekwentnie odpierającej nihilistyczne tendencje społeczne.
12. Skorelowania podobieństw i różnic między poszczególnymi jakościami aksjologii; czego brakuje nam w „szczęściu”, to znajdujemy w „afirmacji życia”, niedostatki, jakie kojarzą się z „optymizmem”, mogą zostać zniwelowane harmonią „pogody ducha”, czemu nie podoła stonizowana „satysfakcja”, z tym poradzi sobie entuzjazm, im dotkliwiej niewystarczająca okazuje się wesołość, tym głębsze okaże się „zadowolenie z całości życia”. Jakkolwiek zbanalizowane byłoby w nauce pojęcie szczęścia, to jednak każda epoka powinna odkryć je na nowo lub poddać rewizji.
13. Wielostronności oglądu fenomenów emocjonalnych i duchowych osoby ludzkiej, jednak nie antropocentrycznie, lecz raczej aksjocentrycznie, i to w szerokim kontekście ontologicznym, w poszaniowaniu dla innych stworzeń współistniejących z człowiekiem. Kosmologiczna tożsamość istoty ludzkiej skłania do umiarkowanej apoteozy człowieka; w taki sposób, aby nie doprowadzić jednocześnie do deprecjacji natury nieożywionej. W afirmatywnym wychowaniu człowieka bardzo pomocna może się okazać znajomość założeń ekofilozofii i ekoetyki oraz zadań edukacji proekologicznej.
14. Zharmonizowania antynomii, takich jak: postawa optymizmu i pesymizmu oraz akceptacji życia i negacji życia, zadowolenia i niezadowolenia, szczęścia i nieszczęścia, satysfakcji i dyssatisfakcji, które składają się na proces życia. Refleksja nad radością życia nie jest jednopłaszczyznowa, ale obejmuje wpajane w procesie wychowania sposoby obrony człowieka przed jej groźnymi

przeciwieństwami. Chroniczny sceptycyzm, nihilizm, negacja życia, fatalizm, defetyzm, katastrofizm są również przedmiotem moich dociekań. Dopiero wiedza o pozytywnej i negatywnej inklinacji wartościującej daje całościowy ogłąd rzeczy, a w rezultacie wnosi nowe spojrzenie na znaczenie wychowania do afirmacji życia.

15. Przewycięzania rozdźwięku między teorią a prakseologią pedagogiczną dzięki wskazaniu znaczenia teoriopraktyki wychowania do afirmacji życia, a także dostrzeżeniu jedności wszystkich nauk, wynikającej ze wspólnych celów nauki, jak również wywodzącej się z ciągłości osobowego istnienia człowieka.
16. Rozwijania systemu felicytologicznego w mikroskali i makrorzeczywistości dzięki wiązaniu afirmatywnych stanów ludzkiej psychiki z procesami lokalnymi (indywidualna ekspresja radości życia) i globalnymi (kultury afirmujące życie).
17. Kultuwowania kilkutyśiącletniej tradycji naukowej (dzieje idei eudajmonii), jak również apoteozy współczesności, z właściwie rozumianą nowoczesnością i krytyką nieuzasadnionego nowatorstwa (współczesny „podbój” szczęścia, cywilizacyjne zagrożenia naturalnej radości życia).
18. Rozpatrywania w płaszczyźnie wertykalnej logicznej struktury ideacyjno-konkretnej, od wartości ogólnoludzkich, idei, ideałów moralnych i wzorców osobowych poczynając, przez istotę, sens i znaczenie wychowania, a na celach, zasadach, metodach, formach, treściach i środkach wychowania kończąc.

Dzięki metodologicznym walorom systemu nowe jakości kulturowe mogą osiągać spory zasięg oddziaływania na całą humanistykę, a także cechować się niewątpliwą atrakcyjnością, wynikającą nie tylko z oryginalności tematyki, ale też z zalecanej w fenomenologii prostoty językowej i metodologicznej. Pomimo „klasyczności” fenomenologii mam nadzieję, że pewnym *novum* okaże się w pracy nie tylko jej treść, ale także sama metodologia. Układ treści, jak również styl argumentacji zawierają wiele nowych elementów.

Nauka to sposób życia, a więc metodologia w gruncie rzeczy odsłania bardzo osobistą przestrzeń spostrzegania świata i specyficzną dla autora wrażliwość. Metoda nie jest jedynie „częścią” wyjętą z ogólnie przyjętego zespołu metod, to raczej styl aktywności umysłowej, a także styl pracy naukowej dostosowany ściśle do indywidualności i dyspozycji psychicznych posługującego się daną metodologią. Można sądzić, że wewnętrzna integracja osobowości badacza będzie prawdziwym sprzymierzeńcem systemowych prac naukowych.

1.7. Afirmacja życia – społeczny, kulturowy i biologiczny fenomen ludzkiej egzystencji

W cywilizacji technocentrycznej, żyjąc często z dala od naturalnych źródeł życiowej radości, zapominamy, że „humor jest błogosławioną potęgą, która jako silny sprzymierzeniec wspiera w dzisiejszych czasach tak bardzo przeciążony obowiązek moralny. Zdaje się, że potęga ta rośnie nie tylko w miarę rozwoju kulturalnego, ale także filogenetycznego”⁶⁰.

Przyjęcie założenia, że afirmacja życia stanowi społeczny, kulturowy i biologiczny fenomen ludzkiej egzystencji, pozwoliło mi sukcesywnie odsłaniać znaczenie afirmowania życia w filogenezie i ontogenezie człowieka. Założenie, o którym mowa, przyczyniło się również do uporządkowania zróżnicowanych odmian afirmacji życia i sposobów jej przejawiania się w kolejnych okresach indywidualnego życia ludzkiego.

1.7.1. Afirmacja życia jako fenomen społeczny

Regres duchowy współczesnej kultury wydaje się mieć swe źródło w jednostronnym rozwoju inteligencji racjonalnej⁶¹, która zmniejsza znaczenie wrażliwości emocjonalnej i duchowej subtelności człowieka, utrudnia pogodne wychylenie człowieka ku człowiekowi oraz skuteczne przeciwdziałanie społecznej destrukcji. W stanie zagrożenia znajdują się ponadindywidualne formacje duchowe, takie jak: wiedza, moralność, religia i sztuka.

Stosunkowo trudno jest likwidować przejawy zła, koncentrując się na samym rdzeniu tegoż zła; z pomocą przychodzi wówczas wiedza o dobru, pragnienie powszechnego dobra, a zwłaszcza radość jego uskuteczniania. Podobnie rzecz ma się z destrukcją społeczną. Prawdopodobnie nie usuniemy negatywnych zachowań społecznych, eksponując je ponad miarę. Skuteczniejsza może się nieoczekiwanie okazać decentracja naukowa, skupienie się raczej na „pozytywności” wychowania niż zaabsorbowanie jej zaprzeczeniem.

⁶⁰ K. LORENZ: *Tak zwane zło*. Przeł. A. TAUSZYŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1963, s. 347–348.

⁶¹ D. ZOHAR, I. MARSHAL: *Inteligencja duchowa*. Przeł. P. TURSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2001, s. 14.

Człowiek szczęśliwy na ogół nie dopuszcza się przestępstw, gdyż pozytywne doświadczenia emocjonalne hamują psychiczne „zdziczenie” i „niehumanitarną” surowość zachowania. Jeśliby przyjmować takie założenie, wychowanie powinno się rozpoczynać od rozpoznania w wychowanku dominacji stanu smutku lub pogody ducha, by następnie wprowadzić go w makrośrodowisko innych społecznie uznawanych wartości, które od wieków nie tylko chronią ludzkość przed samounicestwieniem, ale zapewniają człowiekowi względnie satysfakcjonującą egzystencję.

Nie kwestionując potrzeby przywiązywania wagi do — zagrażających istnieniu społeczności ludzkich — patologicznych zjawisk społecznych, dostrzegam konieczność upowszechnienia nieinwazyjnej profilaktyki społecznej, którą jest wychowanie młodego człowieka w harmonijnej atmosferze afirmacji życia. Pedagogika społeczna, ze szczególną wrażliwością rozpatrująca los ludzki, ma w tym zakresie ważne zadanie do zrealizowania.

Biologiczne zadatki do przejawiania pozytywnej inklinacji wartościującej w toku życia człowieka ewoluują na ogół w zdolność okazywania dojrzałych społecznie uczuć szczęścia i aprobaty istnienia. Człowiek, niezależnie od wieku, płci, kultury, którą reprezentuje, przejawia, optymistyczną w swojej wymowie, indywidualną aktywność życiową. Pierwotna afirmacja życia, z którą przychodzi na świat, w procesie socjalizacji może się przekształcić we wtórną, „wypracowaną” postawę prawidłowej etycznie radości życia. Ta staje się wartością wychowawczą, o którą z pewnością warto zabiegać. Radość życia okazuje się nie tylko specyficznie ludzkim fenomenem przeżyciowym, objawem powodzenia odniesionego w „sztuce życia”, ale także ważnym ogniwem spójni społecznej.

Już w starożytności Demokryt zwracał uwagę na społeczną właściwość uczucia radości, dostrzegając szerszy niż tylko indywidualny jego zasięg. „Jeden posepny człowiek wystarczy, by całemu domostwu nadać trwałą ponurość, wszyscy inni zaś są jego ofiarami, choćby tylko w ten sposób, że muszą znosić jego przykry widok” — tak opisywał ludzi bezzadusnych Friedrich Nietzsche⁶². Jak bardzo uczucie radości jest sprzężone z komponentem społecznym, nietrudno spostrzec, analizując stan współradości. Człowiek uradowany pragnie dzielić się swoją radością, a wobec sprawców radości budzą się uczucia wdzięczności i serdeczności⁶³. Indywidualne radosne doświadcze-

⁶² F. NIETZSCHE: *Wiedza radosna*. Przeł. L. STAFF. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 26.

⁶³ M. SCHELER: *Istota i formy sympatii*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.

nie zostaje udoskonalone i wzmocnione odmienną wrażliwością drugiego człowieka. Dodatkowo „serdeczne pragnienie radowania innych nadaje osobie pewne rozpromienienie, a ów łagodny blask oka i miłe słowo pociągają za sobą całe otoczenie”⁶⁴.

Współradość ujawnia na temat struktury ludzkiego świata oraz natury człowieka bardzo wiele. W radości bowiem otwieramy się na jedność bytu, leżącą u podstaw wielości „ja”. Dodaje ona realności relacji, a tym samym sprzyja uznaniu autentyczności i godności partnera interakcji. „Zadowolenie nasze, radość jest niezupełna, gdy nie znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. W chwilach, kiedy nasze życie duchowe osiąga największe napięcie, w chwilach radosnego podniecenia, szczęścia, odczuwamy naturalną potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi”⁶⁵. Tak silna aprobata istnienia jest objawem życia duchowo czynnego, a zarazem symptomem intensywnego nastawienia prospołecznego.

Dziecięce i młodzieżowe wspólnoty rówieśnicze przyjętą w nich konwencją humoru oraz śmiechem wyraźnie zaznaczają swą odrębność. „Podobnie jak zapal dla tej samej sprawy, tak i śmiech na ten sam temat wywołuje uczucie braterskiej wspólnoty. Móc się razem śmiać to nie tylko okoliczność sprzyjająca prawdziwej przyjaźni, to już niemal pierwszy krok do jej powstania. Jak krzyk triumfalny i jak zapal — śmiech stwarza oprócz więzi między uczestnikami »ostrze« przeciwko nie wtajemniczonym. Gdy nie możemy śmiać się razem z innymi, czujemy się wykluczeni ze zbiorowości, nawet jeżeli ów śmiech w najmniejszym stopniu nie jest skierowany przeciwko nam i w ogóle przeciwko czemuśkolwiek”⁶⁶. Klasę szkolną, czy też paczkę młodzieżową łączy współprzeżywanie radosnych doświadczeń oraz porozumienie w zakresie tego, co cieszy.

Przynależność do grupy, w której panuje radosna atmosfera, może dostarczać następujących gratyfikacji psychologicznych:

- sprzyjać przełamywaniu barier społecznych: skracać dystans między ludźmi przez łagodzenie sztywności norm partnerów rozpoczynających dyskurs;
- zmniejszać poczucie zagrożenia i lęku komunikacyjnego, a w konsekwencji minimalizować uciążliwość kontaktów koniecznych;
- nasilać atrakcyjność współdziałania oraz intensyfikować interakcje zadaniowe;

⁶⁴ R. KOSTECKI: *Radość chrześcijańska*. Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1972, s. 201.

⁶⁵ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1948, s. 6—7.

⁶⁶ K. LORENZ: *Tak zwane zło...*, s. 346.

- rozwijać spontaniczność i autentyczność w porozumieniu międzyludzkim, a tym samym ułatwiać nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących więzi społecznych;
- wzmacniać postawy nonkonformistyczne oraz prorozwojowe, mniej „obronne”, w większym natomiast stopniu autokreacyjne⁶⁷.

Specyficzna cecha zbiorowości szkolnej — zgromadzenie dużej grupy dzieci na określonym terenie, sprzyja podtrzymywaniu eksplozywnych zachowań, takich jak: zbiorowy entuzjazm, euforyczna „wielomówność”, wesołe ożywienie motoryczne. Nieustanne próby przełamывania młodzieńczą spontanicznością instytucjonalnego skostnienia należą do specyfiki i tradycji życia szkolnego. Śmiech bywa także swoistą reakcją na niedomogi życia społecznego, dyskomfort i uciążliwość sytuacji szkolnej.

Środowisko szkolne, wpajając normy pogodnego zachowania, uczy właściwej mu kultury radości obowiązującej na terenie szkoły. Jedne z form manifestowania radości życia są tu na ogół powszechnie aprobowane, na przykład uśmiech lub stonowany śmiech, inne, takie jak krzyk, piski czy podskoki, są rzadziej tolerowane.

Nauczyciel — wnikliwy znawca dziecięcej wrażliwości — może więc wspierać postawę radości życia w swoich uczniach, zwłaszcza zaś jej formy wspólnotowe, oparte na skłonnościach altruistycznych, unikając jednocześnie sarkazmu, ironii, cynicznego protouśmiechu, kpiarskiej wesołkowatości, a zwłaszcza ośmieszania wychowanków.

Już Jean Jacques Rousseau zachęcał nauczycieli do przejawiania określonych postaw: „[...] domagaj się szczęśliwych małżeństw, doprowadzaj do zgody ludzi, którzy się na siebie gniewają, usuwaj przyczyny zatargu, przypominaj dzieciom o obowiązku radowania się z życia, a ojcom o pobłażliwości. Stawaj otwarcie i śmiało w obronie nieszczęśliwych. Bądź sprawiedliwy, ludzki, dobroczynny”⁶⁸. Jak się okazuje, afirmacja życia nie tylko ułatwia i upiększa współżycie społeczne. „Odmladza” oraz znacząco integruje społeczeństwo. Im więcej radości w życiu społecznym, tym silniejsza spójnia społeczna⁶⁹. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że pod wpływem pogodnych przeżyć dojrzewają społeczne postawy wobec rodziców, wychowawców, przyjaciół, a nawet wspólnoty lokalnej i szerszych społeczności. Atmosfera radości życia udoskonala kontakty interpersonalne nauczyciela z uczniem,

⁶⁷ C. MATUSIEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1986, s. 110—131.

⁶⁸ J.J. ROUSSEAU: *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1955, s. 93.

⁶⁹ Podaję za: F. NIETZSCHE: *Wiedza radosna...*, s. 27.

współtworzy prawidłowe więzi między dziećmi i zwrótnie wzmacnia ich procesy poznawcze, poprawiając wyniki dydaktyczne.

Człowiek pogodny jest powszechnie „oczekiwany” z uwagi na to, że harmonizuje swoje otoczenie i wytrąca z melancholii zagorzałych przeciwników życia. Na ogół bywa lepszym rodzicem, bardziej wyrozumiałym nauczycielem, wierniejszym przyjacielem, łatwiej z nim porozumiewać się i współpracować.

1.7.2. Afirmacja życia – kulturowy fenomen

Kultury i społeczności afirmujące życie

Wyznaczenie kulturowych przesłanek zanikania bądź rozwoju postaw aprobujących życie każe jednocześnie poszukiwać takich norm wychowania, które wspierają w człowieku pozytywną inklinację wartościującą od okresu przednaukowego. Doskonałą okazję, by poznać różnorodność kultur przechowujących wewnątrz swych tradycji kult życia, stwarza antropologiczna analiza prehistorycznych plemion pierwotnych oraz plemion wciąż żyjących, dokonana przez Margaret Mead, Georga Murdocka, Ruth Benedict oraz Colina Turnbulla. Odmienność systemów społecznych pokazuje, że podobnie jak tendencję do zachowań agresywnych, także skłonność do eksponowania afirmacji życia należy rozumieć jako część charakteru społecznego, nie zaś izolowaną cechę zachowania.

W systemie społeczeństw afirmujących życie główną treść ideałów, obyczajów i instytucji można zawrzeć w stwierdzeniu, że służą one zachowaniu i rozwojowi życia we wszystkich jego postaciach. Spotykamy tu niewiele wrogości, przemocy czy okrucieństwa, rzadko zdarzają się przestępstwa, prawie w ogóle nie ma morderstw, samobójstwo jest zakazane, a instytucja wojny — nieobecna lub odgrywa niewielką rolę. Dzieci traktowane są łagodnie, nie stosuje się surowych kar, zwłaszcza cielesnych, wychowanie cechuje się afirmatywnym nastawieniem wobec młodszego członka społeczności. W społeczeństwach tych zaobserwowano bardzo mało postaw zazdrości, chciwości, pożądlivosti i wyzyskiwania innych. Również niewiele jest współzawodnictwa i indywidualizmu, dużo zaś współpracy, a własność prywatna dotyczy wyłącznie rzeczy, których się używa. Powszechnie panuje atmosfera zaufania, nie tylko do innych ludzi, lecz również do natury⁷⁰.

⁷⁰ Podaję za: E. FROMM: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Przeł. J. KARŁOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2002, s. 183.

Członkowie społeczności plemiennej mają zwykle dobry humor, a stany depresyjne są rzadkością. Spośród społeczności podpadających pod tę kategorię wymienia się: Indian Pueblo Zuni, górskich Arapeszów oraz Bathonga, Aranda, Semangów, Toda, Eskimosów arktycznych oraz Mbutu. W systemie społeczeństw przejawiających pogodne nastawienie do życia można znaleźć zarówno łowców (na przykład Mbutu), jak i rolników — pasterzy (jak Zuni). Są tu zarówno społeczeństwa względnie bogate w zapasy żywności, jak i cechujące się znacznym niedostatkiem dóbr materialnych. Stwierdzenie to jednak w żaden sposób nie implikuje faktu, że różnice charakterologiczne nie zależą w żadnej mierze od odmienności struktury socjoekonomicznej tychże społeczeństw. Potwierdza jedynie, że oczywiste wskaźniki ekonomiczne, jak nędza lub bogactwo, gospodarka oparta na myślistwie czy uprawie roli, nie stanowią jedynych czynników decydujących o rozwoju charakteru społecznego⁷¹. Aby zrozumieć związek, jaki zachodzi między gospodarką i charakterem społecznym, należałoby zbadać globalną strukturę socjoekonomiczną każdego z tych społeczeństw.

Przykładem społeczeństwa wyraźnie wyrażającego aprobatywny stosunek do istnienia mogą być Indianie Zuni, żyjący w południowo-zachodniej części Stanów Zjednoczonych i zajmujący się uprawą roli oraz wypasem owiec. Byli oni dokładnie badani przez Margaret Mead, Irvinga Goldmana, Ruth Bunzel i innych antropologów kultury. Podobnie jak inne społeczności, Indianie Pueblo w wiekach XII i XIII zamieszkiwali liczne miasta, ale ich dzieje sięgają czasów znacznie bardziej zamierzchłych, do prostych początków w jednoizbowych domach z kamienia, do których była przyłączona komnata ceremonialna. Można powiedzieć, że żyją oni w stanie obfitości, chociaż do dóbr materialnych szczególnego szacunku nie mają. W ich społeczeństwie nie prowadzi się współzawodnictwa, nawet mimo ograniczenia nadającej się do uprawy ziemi. Organizacja społeczna opiera się na liniach matrycentrycznych, chociaż kapłanami i urzędnikami świeckimi są mężczyźni. Jednostki agresywne, skore do współzawodniczenia z innymi, niechętne do współpracy uważane są za aberracje. Prace wykonuje się zasadniczo w kooperacji, wyjąwszy hodowlę owiec, która jest w gruncie rzeczy zajęciem męskim. Z aktywności ekonomicznej wykluczona jest rywalizacja, znowu z wyjątkiem hodowli owiec, która może prowadzić do sprzeczek, ale nigdy do zdecydowanej rywalizacji. Mimo że istnieje prywatna własność ziemi, spory są rzadkie i szybko rozstrzygane. Ogólnie rzecz biorąc, niewiele uwagi przykładu się do

⁷¹ Ibidem, s. 183—184.

jednostkowych osiągnięć, a ewentualne niesnaski powodowane są głównie zazdrością o partnera, nie mają zaś związku z działalnością ekonomiczną czy posiadaniem dóbr materialnych. Małżeństwa zasadniczo są trwałe, choć stosunkowo łatwo można się rozwieść. Kobiety w żadnej mierze nie są podporządkowane mężczyznom. Częsty obyczaj wręczania podarunków nie ma na celu podkreślenia własnego bogactwa ani poniżenia tego, któremu dar jest ofiarowany, nie czyni się też żadnych usiłowań, aby podkreślić konieczność rewanżu. Bogactwo nie pozostaje długo w jednej rodzinie, nawet jeśli stanowi rezultat indywidualnej pracy. Mężczyzna chętnie pożycza swoją biżuterię, i to nie tylko przyjaciółom, ale również każdemu członkowi społeczności, który o nią poprosi. System Zuni może być w pełni zrozumiały jedynie wówczas, gdy się wie, że dobra materialne i własność rzeczowa mają w nim niewielką wartość oraz że głównym przedmiotem zainteresowania w życiu jest religia. Innymi słowy, dominującą wartością jest samo życie oraz przeżywanie go. Najważniejsze elementy tej kultury to pieśni, modlitwy, rytuały i tańce. Zawiadują nimi kapłani, którzy cieszą się wielkim szacunkiem, chociaż nie zajmują się piętnowaniem swych współplemieńców ani wymierzaniem sprawiedliwości. Urzędnicy, którzy pełnią funkcję sędziów, nie cieszą się wielkim respektem. Według ich określeń dobry człowiek to taki, który ma przyjemną aparycję, ustepliwy charakter i szczodre serce. Mężczyźni nigdy nie zachowują się gwałtownie, nawet wówczas, gdy żona jest im niewierna. Tematy przerażające i opiewające niebezpieczeństwa nie występują w mitach i opowieściach⁷².

Indianie są długowieczni, cieszą się znakomitą zdrowiem, a także większą niż inne społeczności odpornością na trudy i niedostatki życiowe. Często tańczą, śpiewają, są niemal ciągle zadowoleni i za nic nie zamieniliby swojej egzystencji na tę, w której gustują Europejczycy⁷³. W przypadku Zuni nie ma żadnych dowodów na to, że nieobecność otwartej wrogości jest wynikiem silnego tłumienia agresji, a tym samym nie ma wystarczającego powodu, aby kwestionować wizerunek miłującego życie, nieagresywnego i kooperatywnego systemu.

Współczesne amerykańskie inklinacje do życiowego optymizmu nadal cieszą się społeczną aprobatą. Kulturowo uwarunkowaną skłonność Amerykanów do „patrzenia przez różowe okulary” potwierdzają badania porównujące stopień zadowolenia z życia Amerykanów i Francuzów (Nathalie Ostroot, Wayne Snyder). Negatywne nastawie-

⁷² Ibidem, s. 185–188.

⁷³ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 167.

nie do ludzi smutnych najwyraźniej uwidacznia się w kulturze amerykańskiej, w której dość rygorystycznie obowiązuje zasada *keep smiling*, a maska uśmiechu jest warunkiem powodzenia w kontaktach społecznych. Prostota życia połączona organicznie ze spontanicznością — oto walory, których może brakować niektórym społeczeństwom nie tylko Europy, ale również państwom azjatyckim i arabskim⁷⁴.

Najweselszy kraj na świecie to jednak prawdopodobnie Meksyk, w którym nawet dzień zaduszny obfituje w radosne świętowanie na cześć zmarłych. Słuchanie muzyki, wesołe tańce i degustacja wykwintnych potraw budują atmosferę nadziei na lepsze życie.

Pokojowo i pogodnie nastawieni do życia Tybetańczycy są przekonani, że radość życia ma wyższy sens duchowy i rozciąga się również na konieczne wydarzenia ludzkiej egzystencji, takie jak śmierć. W ojczyźnie Dalajlamy pokój i przyjazne relacje międzyludzkie wiążą się z postawą otwartości na odmienność, a przede wszystkim — na mocne obcowanie z drugim człowiekiem.

Nie można nie wspomnieć o kolebce chrześcijańskiej pogody ducha — o Włoszech, które wydały na świat wielkich promotorów postawy afirmacji życia: św. Franciszka z Asyżu oraz znanego z wdrażania radosnego klimatu wychowawczego do dziewiętnastowiecznego Turynu, założyciela zgromadzenia salezjańskiego i inicjatora szkolno-wychowawczych ośrodków salezjańskich na całym świecie — św. Jana Bosko.

Spopularyzowane dzięki kulturze starożytnej Grecji pojęcie szczęścia podtrzymuje po dziś dzień zamiłowanie Greków do różnych form afirmowania życia. Grecka idea eudajmonii pozostawiła w kolejnych pokoleniach kulturową spuściznę w postaci określonych postaw egzystencjalnych. Wdzięczność za dar życia oraz miłość społecznego i przyrodniczego otoczenia człowieka wydają się powszednim klimatem emocjonalnym współczesnego życia Greków. Niezły wynik w zakresie odczuwania zadowolenia z życia osiągnęli także mieszkańcy Półwyspu Skandynawskiego, miłośnicy morza i ekologii.

Badania inklinacji pozytywnej prowadzone przez Janusza Czapińskiego dowiodły, że w Polsce norma wyrażania pozytywnej postawy wobec własnego życia nie jest tak silnie obowiązująca, jak w niektórych krajach. O społecznej dezaprobach szczęścia może świadczyć chociażby przekonanie większości Polaków, że przychyłność otoczenia

⁷⁴ Por. *Anatomia szczęścia. Emocje pozytywne w językach i kulturach świata*. Red. A. DUSZAK, N. PAWLAK. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.

szybciej zjednuje sobie człowiek udający nieszczęśliwego, mimo że jest szczęśliwy, niż postawa odwrotna⁷⁵. Afrykańczycy mają również pod tym względem wiele do zaoferowania rozwiniętym krajom cywilizacji zachodniej.

Istnienie licznych społeczności oraz kultur pielęgnujących tradycję pogodnego życia dowodzi, że nie jest utopią stworzenie na ziemi szczęśliwych zakątków, w których żyją istoty zadowolone ze swej egzystencji.

1.7.3. Afirmacja życia – fenomen biologiczny

Natura afirmacji życia

Ekspresja szczęścia, czyli zróżnicowane sposoby uzewnętrzniania się uczucia radości, obejmuje swym zakresem wiele bardziej szczegółowych kwestii, spośród których na uwagę zasługuje problematyka ewoluowania form przeżywania radości w miarę upływu życia. Analiza symptomów szczęścia, by nie okazała się próżną dywagacją, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie ich wielość i różnorodność, a czasem nawet sprzeczność zdeterminowaną choćby mechanizmami tłumienia uczuć, powinna stanowić materiał wzbogacający nie tylko diagnostykę, ale i terapię psychopedagogiczną.

Jeżeli założymy, że szczęście istnieje, przyjmujemy tym samym, że istnieją także jego znaki. Oznaki, przejawy, objawy, wskaźniki, symptomy szczęścia mają najczęściej charakter naturalny, rzadziej — konwencjonalny⁷⁶. Dziecko, które podskakuje z radości, robi to w sposób spontaniczny, a nawet niemalże przymusowy. Neurofizjolodzy tłumaczą, dlaczego szczęście i radość wyzwalają taką energię psychofizyczną w postaci przyjemnej zgody ze światem. Dla nas istotne znaczenie ma natomiast to, że jest to znak naturalny i właściwy człowiekowi.

Tak więc symptomy szczęścia, a jest ich wiele i tylko niektóre są monosubiektywne, zostają wewnętrzną „własnością” ich autora, należąc do wysoce zindywidualizowanych; jeden bowiem czerwienieje po otrzymaniu radosnej nowiny, inny błędnie, jeden podskakuje z radości, inny ze szczęścia mdleje, ktoś śpiewa czy podśpiewuje, inny zno-

⁷⁵ J. CZAPIŃSKI: *Psychologia szczęścia*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994, s. 100, 107.

⁷⁶ A. BANACH: *O szczęściu*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1988, s. 44.

wu milczy. Znaki radości nie są zwykle oparte na konwencji, choć są łatwe do odczytania i niejednokrotnie konwencji ulegają. Kto ukrywa śmiech, postępuje konwencjonalnie. Wprawdzie śmieją się wszyscy ludzie, od bieguna do równika, bez względu na kolor skóry, wiek czy pozycję społeczną, ale są różnice związane z kulturowymi wzorcami przeżywania i przejawiania szczęścia.

Obserwacje naukowe uczą również, że zależnie od osobowości można podzielić ludzi na dwie grupy: na bardziej i mniej skłonnych do śmiechu. Mark Williams i Hans Jürgen Eysenck twierdzą na przykład, że ekstrawertycy, ludzie zorientowani na świat zewnętrzny, preferują komizm emocjonalny, podczas gdy introwertycy, zagłębiający się w sobie, bardziej cenią komizm intelektualny⁷⁷.

Psychologowie rozróżnili sto osiemdziesiąt rodzajów śmiechu, a niewątpliwie liczbę tę można by jeszcze zwiększyć. Wyróżnia się między innymi: śmiech beztroski i śmiech serio, uśmiech i półuśmiech, śmiech wesoły i śmiech inwersyjny — smutny⁷⁸. Według innej klasyfikacji śmiechu wylicza się następujące jego rodzaje: humorystyczny, wyszydający, radosny, rozładowujący, wspólnotowy, usprawiedliwiający, unikowy. Jeśli chodzi o częstotliwość i powszechność występowania wymienionych typów śmiechu w środowisku szkolnym, to śmiech uczniów jest, jak wynika z badań Marii Dudzikowej, przede wszystkim śmiechem humorystyczno-wyszydającym. Często pełni też funkcję śmiechu rozładowującego z różnym stopniem nasilenia śmiechu radosnego. Zawsze jest śmiechem wspólnotowym, bywa śmiechem ignorującym, unikowym, miewa charakter śmiechu usprawiedliwiającego⁷⁹.

Niezależnie od typologii śmiechu — w polskiej frazeologii funkcjonują określenia sygnalizujące jego odmiany: „wybuchać śmiechem”, „krztusić się ze śmiechu”, „parskać śmiechem”, „pokładać się”, „pękać”, „zrywać boki”, „zanosić się”, „ryczeć ze śmiechu”. Ponadto: „śmiejmy się na całe gardło”, „do rozpuku”, „umieramy ze śmiechu”, „śmiejemy się do łez”, „zarażamy się śmiechem”. Śmiech bywa również niepowstrzymany i bez powodu — można „śmiać się do sera”, taić chęć do śmiechu, „śmiać się w duchu”, ale też śmiać się w sposób wymuszony, udając nie tylko uśmiech, lecz również gromki śmiech. Uśmiechamy się nieszczerze, by wprowadzić w błąd rozmówcę, ukryć

⁷⁷ Podaję za: K. ŻYGULSKI: *Wspólnota śmiechu. Socjologiczne studium komizmu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976, s. 182.

⁷⁸ M. GOŁASZEWSKA: *Śmieszność i komizm*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Łódź, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1987, s. 13—20.

⁷⁹ M. DUDZIKOWA: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 20—21.

zakłopotanie, nieśmiałość lub smutek. Śmiejemy się, by kogoś rozweselić lub sprawić mu przyjemność, uśmiechamy się, bo tak wypada⁸⁰.

Mimo że prawie niezmienny wydaje się portret śmiejącego się człowieka, liczne są postaci śmiechu. Ekspresja radości życia nie jest jednak zjawiskiem, które można sprowadzić do zjawiska śmiechu. Z uwagi na to, że w przeżyciu radości uczestniczy cały organizm, przyjrzymy się zewnętrznym jej przejawom w zakresie mimiki, pantomimiki, sylwetki, zachowania, a także oznakom optymizmu w mowie ludzkiej. Liczne przejawy doznawania radości uzupełniać będzie analiza tego, co zauważamy w stanie smutku.

Zaobserwujmy, co dzieje się wówczas z twarzą. Smutek czyni spojrzenie „ociężałe”, jakby nie do końca „przytomne”; oczy są wówczas mało ruchliwe i skoncentrowane najczęściej na jednym punkcie, „radosny błysk oczu”, jako przeciwwaga, opromienia całe oblicze osoby. Oczy błyszczą i wydają się szczególnie uzdatnione do pewnej, wręcz zabawowej, fiksacji spojrzeń. Oczy człowieka radosnego nigdy nie wyrażają nudy, nie skłaniają do bezideowości czy bierności, natomiast swą błyskotliwością pobudzają wszystko do życia. Akt radosnego spojrzenia zawiera w sobie element bezinteresowności, dobra „na kredyt” i akceptacji.

Gdy doświadczamy smutku, cała twarz, zwłaszcza zaś usta, obwisają w wyrazie beznadziejności, „zachmurzone” czoło pokrywa się zmarszczkami i bruzdami. W radosnym pobudzeniu — odmiennie: unosimy głowę, na twarzy pojawia się uśmiech, który może się przerodzić w śmiech. Pogodny nastrój rozjaśnia i wygładza fizjonomię. Niektórzy twierdzą, że w czasie radosnych przeżyć pozytywnie zmienia się nawet barwa cery⁸¹. Symptomy radości, o których mowa, doskonale wyjaśniają sens stwierdzenia: „radość ma wypisaną na twarzy”. Zjawisko to ma swoje uzasadnienie naukowe. Potwierdzają je teorie głoszące, że utrwalone stereotypy mimiczne nie znikają z twarzy nawet wówczas, gdy chwilowo pojawi się na niej wyraz przeciwnego uczucia.

W odniesieniu do sylwetki człowiek smutny lub rozpaczający przyjmuje postawę przypominającą skulony płód, dając wyraz tęsknocie za bezpieczeństwem łona matki. Opuszczona głowa, ramiona bezładnie zwisające, pociąganie nogami, sprawiają wrażenie, że cała sylwetka pochyła się i wiotczeje. Wysiłek związany z przeciwdziałaniem „sile ciężkości” jest tu jakby zbyt wielki.

W radosnym nastroju przeciwnie — zwycięża dynamizm życiowy, a całe ciało wydaje się unosić. Sylwetka staje się lekka i sprężysta,

⁸⁰ O. POSTEL-VINAY: *Śmiech i uśmiech*. „Problemy” 1983, nr 437, s. 45–48.

⁸¹ A. KĘPIŃSKI: *Poznanie chorego*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1989, s. 35.

wyprostowana, jakby w ciągłym ruchu. Ludzie pogodni nie tylko „prościej się trzymają”, ale i bardziej harmonijnie się poruszają; w ruchach dostrzegamy pewne ożywienie, dominują ruchy prężne, wręcz taneczne, podskoki, bieg, żywa gestykulacja, „zacieranie rąk”, klaskanie. Radosnemu pobudzeniu może towarzyszyć specyficzna wokalizacja, niekiedy bardzo głośna: śmiechy, okrzyki, piski, śpiewy⁸².

Metoda analizy zawartości wypowiedzi słownych, spopularyzowana zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, jest metodą diagnozowania optymizmu i pesymizmu na drodze werbalnej. Pesymistycznym antycypacjom i remisji Martin Seligman przeciwstawia styl wyjaśniania przyczyn niepowodzeń typowy dla optymistów. W mowie pogodnie usposobionych znajdujemy liczne oświadczenia o chęci działania. Kłopoty i trudności mają, w ich przekonaniu, charakter przejściowy, przyczyny niepowodzeń zaś przypisują okolicznościom zewnętrznym⁸³.

Pesymiści twierdzą natomiast, że niepomysłne wydarzenia będą trwały długo, zaważą na wszystkich ich działaniach i wynikają z ich winy. Bliższe obserwacje psychologiczne pozwalają rozpoznać oznaki pesymizmu w mowie ludzi niepodejrzewających siebie o pesymizm. Ujawnia go treść wypowiedzi, w których nie brak takich fraz, jak: „sprawy mają się źle”, „z mojej winy”. Snując smętne rozważania i wielokrotnie przywołując swe zmartwienia, pesymiści nie myślą o możliwościach rozwiązań. Te wszak kryją się nie w myśleniu, lecz w działaniu.

1.7.4. Ontogenetyczna względna stałość ludzkiej radości życia

Spróbujmy aktualnie ustalić: czy intensywność i jakość radosnych przeżyć podlegają zmianom w życiu człowieka? Przyjmując, że wraz z rozwojem człowieka doskonalili się również sposób przeżywania i wyrażania uczucia radości, możemy posłużyć się pewnym uproszczeniem i przyporządkować poszczególnym okresom życia ludzkiego rodzaje dominujących w nich radości. Nie zapominając jednak, że radość, jak światło słoneczne, może oświecać wszystkich w jednakowym stopniu.

Dzieciństwo wiąże się z mnóstwem radości typu biologicznego. Najdrobniejsze rzeczy stają się wówczas przyczyną rozradowania. Spo-

⁸² S. GARCZYŃSKI: *O radości*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1983, s. 47.

⁸³ M. SELIGMAN: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1996, s. 17, 131, 143.

ro jest obiektów dziecięcych pragnień, a jednocześnie powodów do zadowolenia, począwszy od zaspokojenia najprostszych potrzeb fizjologicznych, na przykład snu lub pożywienia, aż do radości związanej z psychofizyczną bliskością z matką. Ten ostatni typ przeżywania czyni współzależną radość matki od radości dziecka i odwrotnie. Z upływem czasu radość kontaktu z matką ewoluuje w kierunku zadowolenia z szerszej unii rodzinnej⁸⁴. Około trzeciego miesiąca życia dziecko zaczyna się uśmiechać — to przejaw zadowolenia i chęci nawiązania przyjemnego kontaktu z otoczeniem społecznym. Jakkolwiek radości wczesnodziecięce nie wykraczają na ogół poza płaszczyznę zmysłową, wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym, a nawet już w okresie przedszkolnym dają się zauważyć radosne doznania umysłowe.

Młodość charakteryzuje szczególna zdolność znajdowania powodów do radości, które nieznacznie różnią się od przeżywanych w okresie dzieciństwa. W indywidualnych wypadkach zmienia się jedynie siła ich oddziaływania i częstość występowania. Z uwagi na to, że młodzież w omawianym okresie jest intelektualnie sprawniejsza, niektóre zdarzenia, znane z doświadczeń poprzedniego etapu, mniej cieszą, natomiast inne wywołują większą radość. Dojrzałe niż dawniej stają się przeżycia radości, których źródłem są interakcje społeczne, zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Radość może się wiązać z pozytywnymi osiągnięciami szkolnymi, ze współpracą koleżeńską dającą wiele sposobności do przeżywania silnych uczuć. W dorastających w dalszym ciągu rozwija się umiejętność dostrzegania komizmu w codziennych sytuacjach, dlatego radość sprawia im płatanie figlów, żartów, dowcipów⁸⁵. Należy jednak dodać, że im intensywniejsza wówczas radość, tym z reguły krócej trwa.

Pewien kryzys afirmacji życia może młody człowiek przeżyć w okresie adolescencji w związku z biopsychicznymi przemianami rozwojowymi zachodzącymi w jego organizmie. Kształtowanie się układu hormonalnego, płciowego i nerwowego młodego człowieka na ogół nie jest jedynym czynnikiem powodującym zakłócenia w odczuwaniu afirmacji życia. Postawom przeciwnym, takim jak negacja życia młodzieży, sprzyjają niekorzystne zjawiska socjokulturowe w ich środowisku życia.

Gwałtowne zmiany emocjonalne decydują o przewadze radości nie-realnych lub nadrealnych nad ściśle związanymi z nurtem bieżącego życia. Obok radości zmysłowych i poznawczych pojawiają się także po-

⁸⁴ N. HAN-ILGIEWICZ: *Problem radości w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6.

⁸⁵ S. GERSTMANN: *Rozwój uczuć*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 219—221.

godne doświadczenia etyczne, estetyczne i duchowe. Rozwojowa rola doświadczanych radości pozostaje jednak, w stosunku do minionych okresów ontogenezy, taka sama: wiąże z otoczeniem, budzi zaufanie do ludzi, daje podstawę do pozytywnej samooceny i antycypacji, mobilizuje do aktywności. Przeżycia radości i pogodny nastrój w wieku adolescencji mają duże znaczenie dla higieny psychicznej tego wieku. Sprzyjają wewnętrznemu uspokojeniu, co pozwala na korzystną dla osobistego rozwoju swobodę w kontaktach interpersonalnych. Pod tym względem zresztą nic się nie zmienia w całym życiu człowieka.

Radość **człowieka dorosłego** należy do radości „wypracowanych” i jest tym głębsza, im większe cierpienia, z których wyrasta, a które przezwycięża. Ma też związek z uniezależnieniem się człowieka od wielu potrzeb, a więc ze znaczną autonomią funkcjonalną. Człowiek może doświadczać wszystkich rodzajów radości, zarówno poznawczych, zmysłowych, estetycznych, jak i etycznych oraz duchowych.

Kryzys wieku średniego, związany z biochemicznymi zmianami w organizmie człowieka i ze spostrzeganiem psychofizycznych objawów starzenia się, może na pewien okres (nawet kilku lub kilkunastu lat) osłabiać dotychczasowe stabilne odczucie afirmacji życia. Osoba zdrowa somatycznie i psychicznie na ogół dobrze radzi sobie z pogorszeniem samopoczucia i ostatecznie przezwycięża negatywne interpretacje życia w ogóle i swojego w nim udziału.

Senioralny wiek życia (późną dorosłość) określa się, nie bez powodu, „drugą radością życia” oraz „wiosną dojrzałego humoru i pogody ducha”⁸⁶. Radości eksplozywne okresu dzieciństwa i implozyjne wieku dorastania, łącząc się, tworzą nową jakość w postaci radości eksplozywno-implozywnej, nieco uwewnętrznionej, jednak opartej na trwałym zadowoleniu z całości życia.

Uważa się niekiedy, że skłonność do spontanicznego przeżywania radości jest cechą młodości, a z upływem lat ulega ona rzekomo wygaszeniu. Nie wydaje się to słuszne, są bowiem osoby w podeszłym wieku, które potrafią przeżywać radość niezwykle intensywnie⁸⁷. W sędziwym wieku życia człowieka zdrowie i sprawność fizyczna nie zawsze mogą być dlań powodem zadowolenia. Radości poznawcze cechuje pewna odmiennność od wcześniejszych przedziałów życia. Wolno przypuszczać, że dojrzała osobowość czerpie więcej radości z głębi niż z rozległości poznania.

⁸⁶ S. SZUMAN: *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 39.

⁸⁷ H. IZDEBSKA: *Szczęście dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988, s. 145.

Periodycznie uporządkowane odmiany życiowej radości ukazują pewną prawidłowość: człowiek w początkowym okresie ontogenezy wprawdzie odkrywa w samym sobie zadatki do przeżywania radości i wyrażania jej śmiechem lub uśmiechem, a następnie odnajduje je w swym ludzkim otoczeniu. W toku życia człowiek nie korzysta już jedynie z dobrostanu fizjologicznego lub psychicznego, ale pragnie doświadczać ewolucyjnie wyższych form akceptacji życia: duchowych i metafizycznych.

Pierwotna (wrodzona) akceptacja życia, w którą „wyposażony” jest zdrowy noworodek, na kolejnych etapach rozwoju człowieka może się przekształcić we **wtórną (nabytą)** akceptację życia lub wtórną negację życia. Warunki biosocjokulturowe, w których wychowuje się młody człowiek, w znacznym stopniu determinują jego postawę życiową. Akceptacja życia to przejaw kształtującej się dojrzałości emocjonalno-aksjologicznej i jego zdrowia psychospołecznego, świadczy również o zdolności radzenia sobie w sytuacjach krytycznych i kryzysowych. Tendencja do pozytywnego interpretowania traumatycznych zdarzeń życiowych ujawnia samodzielność funkcjonalną człowieka i jego zdolność do wzmacniania się uprawnioną etycznie afirmacją życia. Niekorzystne przeszkody w prawidłowym rozwoju emocjonalno-moralnym dziecka, między innymi: rozwód rodziców, uzależnienia rodziców lub jego samego, sieroctwo społeczne i wychowanie instytucjonalne, nerwice, zaburzenia psychiczne i skłonności suicydalne, niepowodzenia szkolne i rówieśnicze — wszystko to może znacznie osłabić afirmację życia. Wzrasta wówczas zagrożenie negacją życia przyjmującą różne formy, na przykład chronicznego pesymizmu lub nihilizmu, cynizmu, defetyzmu, rozpacz, negatywizmu, fatalizmu. Negacja życia ma dla osobowości człowieka również inne konsekwencje w postaci destruktywnych społecznie zaburzeń zachowania.

Rozpatrując postawę człowieka wobec pomyślnych i niepomyślnych zdarzeń życiowych, wyodrębniłam również dwie odmiany życiowej radości: **warunkową** (aktywizowaną przez sprzyjające okoliczności zewnętrzne lub wewnętrzne) oraz **bezwarunkową** (stanowiącą rezultat ukształtowanej postawy afirmacji życia i takiego też sposobu istnienia). Bezwarunkowa akceptacja życia jest dostępna osobom, które mają prawidłowo ukształtowany system wartości oraz cenią tę jednostkę aksjologiczną, nie decydują o niej okoliczności losowe, gdyż takim ludziom udaje się częściowo uniezależnić od zmiennej egzystencji. Poszanowanie metafizycznego wymiaru ludzkiego życia czyni afirmację życia silniej indeterminatywną.

Przyjmując za kryterium przedmiot radosnych doznań ludzkich, dokonałam następującej klasyfikacji radości:

- **fizjologiczna** (na przykład snu, odpoczynku),
- **sensoryczna** (na przykład spostrzegania wzrokowego, słuchowego, dotyku, smakowania, powonienia),
- **estetyczna** (na przykład procesu twórczego, kreacji artystycznej),
- **kognitywna** (na przykład myślenia, zapamiętywania, wyobrażania sobie, koncentrowania uwagi w trakcie uczenia się),
- **etyczna** (przestrzegania obowiązujących norm etycznych),
- **moralna** (związana z indywidualną wrażliwością sumienia),
- **duchowa** (związana ze sposobem wyrażania dwóch zasadniczych dążeń: do nieśmiertelności i do doskonałości, na przykład radość modlitwy, kontemplacji, odkrywania i chronienia świętości, zbliżania się do Transcendencji).

Ze względu na przyczynę można dokonać następującej typologii radości życia:

- **związana z ideą przyczyny zewnętrznej** (na przykład sympatia do świata, uciecha, miłość),
- **związana z ideą przyczyny wewnętrznej** (na przykład zadowolenie z siebie)⁸⁸.

Zróznicowane formy ekspresji wewnętrznej radości życia człowieka kierują uwagę na dwie możliwe drogi jej objawiania: drogę **werbalną** (za pośrednictwem mowy i innych fonacji) oraz drogę **niewerbalną** (za pomocą na przykład mimiki i pantomimiki).

Rozpatrując życie ludzkie w płaszczyźnie eschatologicznej, warto poddać studiom również specyficzne właściwości radości **przyrodzonej** (doczesnej, skończonej) i **nadprzyrodzonej** (wiecznej, nieskończonej). Pierwszą z nich możemy uznać za doświadczenie naturalne, drugą natomiast określamy jako nadnaturalną. Rozgraniczenie to wynika z założenia, że proces życia człowieka i jego miłość życia mają charakter nieprzerwany.

Nawet w chwili własnej śmierci można to, co istotne, wypowiedzieć na dwa sposoby: po pierwsze, przez oderwanie uwagi od siebie, które tym razem przygotowuje przeniesienie miłości życia na innego; po drugie, przez zaufanie trosce Boga, który spostrzega i wspiera ludzki niedobór troskliwości. Zaufanie do zmartwychwstania przybiera wówczas wiele odkrywczych postaci, na przykład przeniesienie na innych, pozostających przy życiu, obowiązku zastąpienia własnego pragnienia bycia i wysiłku istnienia. W ten sposób osoba umierająca mobilizuje najgłębsze zasoby życia, by zaznaczyć swą pogodną obecność (*s'affirmer encore*), nie zaś lęk przed śmiercią. Taka postawa wobec życia

⁸⁸ B. SPINOZA: *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*. Przeł. I. MYŚLICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1954, s. 225.

wyraża prawdę, że rzeczywistość nie daje się pochłoniąć ani śmierci, ani złudzeniu, że realne jest jedynie życie doczesne⁸⁹.

Szczegółową klasyfikację optymizmu i pesymizmu zaproponował Andrzej Siciński, który w systematyzacji pozytywnego nastawienia wartościującego opierał się na trzech kryteriach. Wyodrębnił on optymizm *vs* pesymizm:

- **Optymizm „metafizyczny” oraz „konkretny”** (kryterium stanowi rodzaj optymizmu lub pesymizmu). Terminem „optymizm metafizyczny” określa się taki pogląd, którego treść zawiera wiele pozytywnych sądów dotyczących natury świata, na przykład: „ten świat jest najlepszym z możliwych”. „Optymizm konkretny” odnosi się natomiast do ocen określających pewne wydarzenia, zjawiska i fakty, na przykład: „spotkało mnie to, co najlepszego może się przydarzyć ludziom w tej sytuacji”.
- **Optymizm przeszłościowy, prezentystyczny i antycypacyjny** (kryterium stanowi „czasowe odniesienie” optymizmu i pesymizmu). Oceny optymistyczne lub pesymistyczne mogą być niezależne od czasu, ale mogą też się odnosić do przeszłości, teraźniejszości lub do przyszłości.
- **Optymizm „przedmiotowy” lub „podmiotowy”** (kryterium stanowi rzeczowy bądź jednostkowy punkt widzenia). Jeżeli badamy treść poglądu albo optymistycznej wypowiedzi, diagnozujemy „optymizm przedmiotowy”, jeżeli natomiast koncentrujemy uwagę na osobie optymisty, rozpoznajemy „optymizm podmiotowy”⁹⁰.

Frederik Polak i Elise Boulding rozróżniają **optymizm sprawczy i esencjalny**. Optymizm sprawczy odnosimy do przekonań podmiotu na temat skuteczności jego wpływu na rzeczywistość, zwłaszcza zaś pomnażania dobra i przełamywania praw losu, natomiast optymizm esencjalny obejmuje uogólnione przekonania na temat natury świata, ludzi oraz siebie samego. Warunkiem optymizmu esencjalnego, a więc dobrego samopoczucia i satysfakcji, jest optymizm sprawczy. Doświadczenia, które zdają się podważać wprost optymizm esencjalny, nie naruszają bezpośrednio optymizmu sprawczego. Jeśliby ująć rzecz w kategoriach fenomenologicznych, to funkcją optymizmu sprawczego byłoby generowanie nadziei i przeświadczenia, że nieszczęścia mają charakter przejściowy, finał zaś okaże się pomyślny⁹¹.

⁸⁹ P. RICOEUR: *Żyć aż do śmierci*. Przeł. A. TURCZYN. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2007, s. 12, 16, 18, 43.

⁹⁰ A. SICIŃSKI: *Optymizm — pesymizm. Próba sprecyzowania pojęć i jej konsekwencje badawcze*. „Studia Socjologiczne” 1972, nr 4, s. 78—79.

⁹¹ Podają za: J. CZAPIŃSKI: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu)*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985, s. 90.

Istotne dla badania optymistycznej postawy wobec życia byłoby ustalenie ewentualnych współzależności między wyróżnionymi typami optymizmu. Dopiero tego rodzaju analiza pozwoliłaby naświetlić przydatność posługiwania się terminami „optymizm” i „pesymizm” oraz ich pochodnymi w literaturze naukowej, a także ustalić zakres postawy optymistycznej i najważniejsze metody określania tej postawy.

Aktualne pozostaje pytanie: które z kreatywnych form afirmacji życia można proponować uczestnikom procesu wychowania — uczniom i nauczycielom? Odpowiedzi na to pytanie dostarczy kolejna autorska propozycja podtrzymywania i inicjowania określonych rodzajów afirmacji życia, zwłaszcza zaś:

1. **Komunikacyjnych**, związanych z autentycznymi spotkaniami z ludźmi i ze zdolnością do utrzymywania więzi uczuciowej. Do odmian radości komunikacyjnej należy:
 - a) sprawianie radości innym,
 - b) empatyczne współbrzmienie z radującym się.
2. **Samopoznania i samodoskonalenia, autokreacji i autoafirmacji**, które pozwalają odczuwać:
 - a) radość poznawania własnej cielesności oraz duchowości,
 - b) radość z poczucia sprawstwa dotyczącego samowychowania i samorozwoju,
 - c) radość z własnego istnienia.
3. **Poznawania i doświadczania bytów zewnętrznych**:
 - a) obecności zwierząt (zoosfera),
 - b) obecności roślin (biosfera),
 - c) wytworów kultury (materialnej, niematerialnej),
 - d) wytworów cywilizacji, techniki (technosfera),
 - e) innych (należących do geosfery, na przykład planet).
4. **Poznawania i doświadczania bytów wewnętrznych**, takich jak transcendentne (na przykład w akcie kontemplacji, medytacji, modlitwy).

Namysł nad ludzką ekspresją szczęścia zmierzał z jednej strony do zaprezentowania — w celach diagnostycznych — wyglądu i zachowania człowieka w radosnym przeżyciu oraz sposobu, w jaki kategoria piękna zbliża się do kategorii afirmacji życia, z drugiej strony doprowadził do wniosku, że ludzka radość jest przeżyciem wielopostaciowym, niejednorodnym i zmiennym. Przede wszystkim jednak starałam się wykazać, że problematyka ekspresji szczęścia, choć wydaje się dostatecznie poznana, wymaga kontynuowania badań naukowych.

1.8. Konstytucja świadomości czasu uczuć ludzkich – afirmacja życia a czasoprzestrzeń

Kiedy chcemy uświadomić sobie czas i zrozumieć, jak obiektywność czasowa, a więc w ogóle obiektywność indywidualna, może się konstituować w subiektywnej świadomości czasu, natrafiamy na osobliwe trudności. Jeszcze większych sprzeczności możemy się spodziewać, badając fenomenologiczną zawartość czasu uczuć ludzkich, podajemy bowiem wówczas analizie czysto subiektywną świadomość czasowości czegoś, co rozgrywa się również intrasubiektywnie.

Biolog, badający funkcję czasu dla organizmów żywych, posługuje się konkretną jego koncepcją — linearną bądź cykliczną. Psycholog, rejestrujący znaczenie czasu jako regulatora ludzkich zachowań, bada czas mieszczący się w granicach ludzkiego postrzegania i autoświadomości. Doświadczenie upływu czasu jest faktem psychologicznym, pozostającym w złożonych, ale niewątpliwych relacjach z szerszym kontekstem kulturowym społeczności, której człowiek doznający czasu jest członkiem. Czas jako treść subiektywnie doznawana i konceptualizowana stanowi ważną kategorię socjologiczną. Właściwa danej społeczności koncepcja czasu to immanentny element jej kultury. Właściwy danej kulturze czas doznawany przez ludzi jest istotnym czynnikiem jej orientacji naukowej, kosmologicznej i filozoficznej. Od generalnej orientacji kulturowej, wraz z wpisaniem w nią sposobem posługiwania się czasem, zależy rodzaj i jakość ludzkiej aktywności. Dla wydobycia generalnych swoistości kultury szczególnie ważne znaczenie ma również, związany z koncepcją czasu, typowy dla tych kultur, stosunek do historii⁹².

Doznawanie czasu wiąże się z pojęciem nieskończoności, które w filozofii czasu znajduje wyraz w różnych koncepcjach wieczności. Platon nazywa czas ruchomym obrazem wieczności. Czas jest bogiem także hinduskim i buddyjskim, nie uległ wszakże deifikacji ani w chrześcijaństwie, ani w judaizmie, ani w żadnej innej religii mono-teistycznej. W religii chrześcijańskiej czas, chociaż niepromowany do rangi bóstwa, pozostał jednak ważną kategorią aksjologiczną i soteriologiczną.

Rozpatrzmy zatem filozoficzne i psychologiczne implikacje temporalne, zwłaszcza zaś przybliżmy wiedzę o silnie zindywidualizowanych doznaniach czasowych takich uczuć eudajmonicznych, jak: afirmacja

⁹² *Czas w kulturze*. Red. A. ZAJĄCZKOWSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988, s. 5—9.

życia, radość istnienia, szczęście, pogoda ducha⁹³, nadzieja i entuzjazm. Problem subiektywnego spostrzegania czasu nie pozostaje jednak bez znaczenia dla procesu wychowania, jak również dla złożonej profilaktyki i terapii psychologiczno-pedagogicznej. Osoba, która sygnalizuje swemu otoczeniu, że „życie jej się dłuży” lub że przeżywa każdą minutę życia jako trudne do zniesienia „piekło” własnych lęków, niepokojów, halucynacji, doświadcza prawdopodobnie zachwiania równowagi psychicznej i powinna zostać objęta pomocą psychologiczną. Wobec człowieka tak przeżywającego swój czas życia należy zastosować zupełnie inne sposoby przywracania mu odpowiedniej zdolności odczuwania afirmacji życia. Program wychowania do afirmowania czasu swojej obecności w świecie w takim wypadku będzie trudnym, długotrwałym wyzwaniem, które przyjdzie podjąć wychowawcy pracującemu na dziecięcych oddziałach psychiatrycznych i innych oddziałach szpitalnych oraz sanatoryjnych, a także wychowawcom ośrodków resocjalizacyjnych, placówek opieki nad dzieckiem osieroconym oraz wychowawcom wszystkich tych środowisk społecznych, w których żyją osoby z zaburzeniami zdrowia psychicznego i zakłóceniami równowagi emocjonalnej.

Jak ważna diagnostycznie jest informacja o subiektywnym przeżywaniu czasu życia ludzkiego, pokazuje sytuacja przeciwna do omówionej. Człowiek, który nie liczy mijających godzin dnia codziennego, który nie czeka na senne wyciszenie układu nerwowego, ale odczuwa swój czas jako „biegnący szybko” i nieprzytłaczający, będzie prawdopodobnie należeć do osób niezagrażonych stanem suicydalnym. Brak objawów kompulsywnego zatykania czasu wolnego jakimikolwiek czynnościami, byleby tylko nie obcować z samym sobą, wskazuje, że jest to osoba aprobująca życie i generalnie radząca sobie z jego ograniczeniami. Wobec takiej osoby program wychowania w afirmacji życia polegałby jedynie na zastosowaniu wzmocnienia aktualnej odporności psychicznej dzięki właściwemu doborowi rytmu pracy i odpoczynku, uporządkowaniu aksjologicznych priorytetów i skryształizowaniu planu na najbliższy czas aktywności życiowej, by ta stała się, przykładowo, nieco bardziej fascynująca lub jeszcze bardziej twórcza.

⁹³ **Pogoda ducha** — postawa wobec życia charakteryzująca się zachowaniem stoickiego spokoju w obliczu sprzyjających i niesprzyjających okoliczności losowych oraz dążeniem do utrzymania ostatecznie pozytywnego nastawienia do ludzkiej egzystencji. Pogoda ducha jest semantycznie bliska optymizmowi (Alicja Żywcok).

1.8.1. Wewnętrzna świadomość czasu życia uczuciowego człowieka w wymiarze fenomenologicznym

W empirycznym porządku obiektywnym nie znajdziemy czasu rozumianego jako budulec fizyczno-transcendentalnej przestrzeni. Podobnie jak w przypadku każdej analizy fenomenologicznej, wykluczamy jakiekolwiek supozycje, stwierdzenia czy przekonania dotyczące czasu obiektywnego. Chodzi przede wszystkim o wydobycie świadomości czasu i jej istotowej konstytucji⁹⁴. Oznacza to, że nie pytam, jaki jest obiektywny czas przeżywania szczęścia czy radości, ani tym bardziej — ile trwa pogodny epizod życiowy, ale jaka jest świadomość tego przeżycia oraz subiektywne, „wewnętrzne” spostrzeganie treści temporalnych. Nie pytam także, czy istnieje czas radości życia lub zadowolenia, lecz zakładam *a priori*, że człowiek ma taką świadomość i zdolność takiego doznawania czasu w ramach tak zwanej informacji zastanej, którą można chyba nazwać genopochodną.

Analiza fenomenologiczna w każdym swym ujęciu jest badaniem ogólnych stanów rzeczy, które winny się konstituować w bezpośredniej intuicji. Całe badanie zatem ma charakter aprioryczny, tym zaś, co odróżnia je od nauk obiektywizujących, jest jego metoda i cel. Procedura fenomenologiczna polega na rozjaśnianiu w oglądzie sensu i rozróżnianiu go. Rozjaśniając podstawowe pojęcia i zasady, które — jako zasady naczelne — decydują o możliwości nauki obiektywizującej, fenomenologia doprowadza do punktu, w którym zaczyna się nauka obiektywizująca. Oglądające, a zarazem ideujące postępowanie jest jej wyłączną własnością⁹⁵. Procedury, za których pośrednictwem wychwytyjemy sens czasu ludzkich fenomenów emocjonalnych i uczuciowych, możemy więc nazwać filozoficzną metodą analizy istotowej, opisującej konieczne struktury świata i dystansującej się wobec apodyktycznych oczywistości nauki.

Ważne dla moich przemyśleń jest również to, że sam twórca fenomenologii spodziewał się, że jego metoda odegra ogromną rolę w ratowaniu kultury europejskiej przed naporem sceptycyzmu⁹⁶. Choroba sceptyczna ma, zdaniem Edmunda Husserla, swe źródło w poszukiwaniu wiedzy technicznie godnej zaufania i usankcjonowanych pewni-

⁹⁴ E. HUSSERL: *Wykłady z fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu*. Przeł. J. SIDOREK, A. PÓŁTAWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989, s. 8.

⁹⁵ E. HUSSERL: *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Przeł. A. PÓŁTAWSKI, J. SIDOREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 70—71.

⁹⁶ L. KOŁAKOWSKI: *Husserl i poszukiwanie pewności...*, s. 9.

ków. Zamiast tego winna natomiast dążyć do prawdy jako samoistnej wartości nauki. Fakt ten potwierdza ideę, że w nauce ostatecznie warto pomijać jej potencjalną użyteczność.

Badając metodą fenomenologiczną czasowy fundament afirmacji życia w odniesieniu do człowieka, chciałam zwrócić szczególną uwagę nie tylko na ontologiczny aspekt czasu uczuć ludzkich, ale przede wszystkim na jego sens i wartość. W tym kontekście przeprowadzałam analizę relacji między różnymi kategoriami eudajmonologii.

1.8.2. Czasowy byt afirmacji życia oraz życiowej radości

Ogromna radość, która następuje po okresie znużenia i smutku, odsłania wieloczasową dynamikę ludzkiego istnienia. W radości „czas płynie szybko”, i nie przytłaczają nas wtedy mijające minuty. Z lekkością przedłużamy samoświadomość szczęścia, a zdarza się nawet, że tracimy poczucie czasu i zanurzamy się w chwili bieżącej — nieco aczasowej⁹⁷. *Temporum* radości jest na ogół subiektywnie krótsze niż smutku czy przygnębienia. Prawdę tę wyraża fragment fraszki Tadeusza Kotarbińskiego: „Równie szybko przemija godzina cierpienia jak godzina radości, choć dłuższą się zdaje. Cierp tedy jak najwięcej, a doznasz złudzenia, żeś żył wieki...”⁹⁸.

Kiedy kończy się radosne zdarzenie wyraźnie określone temporalnie, pogodny nastrój trwa nadal, mimo iż ustały już obiektywne okoliczności, które go wywołały. Radość zatem pozostaje nawet wówczas, gdy zakończy się radosne zdarzenie życiowe. Czas sytuacji ustał, ale ta sama radość „rozciąga się” w przestrzeni emocjonalnej i rzutuje na całość odbioru świata. Ta pozytywna emocjonalno-uczuciowa generalizacja określana bywa potocznie jako „posiadanie dobrego nastroju” lub jako działanie pod wpływem dobrej aury. Radosne uczucie może się więc „rozciągać” w czasie, ponieważ podtrzymuje je myśl, pamięć i wyobraźnia. Kiedy te trzy komponenty się zintensyfikują, wtedy mówimy, że dana osoba emanuje pozytywnymi uczuciami, a emisja ta nie pozostaje obojętna dla całego jej otoczenia, które percypuje czasoprzestrzeń radości życia i ją interioryzuje.

⁹⁷ J. CHŁOPECKI: *Czas, świadomość, historia*. Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1989, s. 31.

⁹⁸ T. KOTARBIŃSKI: *Wesołe smutki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957, s. 39.

Intersubiektywny czas uczucia radości może być oczywiście odmienny od intrasubiektywnego jego doznawania. Różnice te wyjaśnię, odwołując się do przykładu. Doświadczając radości, mogę odnieść wrażenie, że chwila radosnego uniesienia trwała zaledwie moment, że było to kilka krótkich „błysków” jasnej autoświadomości istnienia, sekunda „żarliwego” uznania dla życia. Natomiast osoba stojąca obok mnie może doświadczyć czegoś znacznie trwalszego — odczucia korzystnej zmiany atmosfery psychicznej w perspektywie znacznie rozleglejszej, obejmującej, przykładowo, cały subiektywnie rozumiany dzień, tydzień itd.

Względna niezależność uczuć ludzkich od okoliczności życiowych skłania do zastanowienia się nad przyczynami stałości lub zmienności systemu uczuciowego człowieka, zwłaszcza w zakresie omawianych tu doświadczeń felicytologicznych. Oto znajdujemy odpowiedź na pytanie, dlaczego wiele osób, mimo bolesnych doświadczeń życiowych, pozostało wiernymi filozofii afirmacji życia. Afirmacja taka może również czasowo „przekraczać” bieżącą chwilę nieszczęścia czy smutku i odbudowywać postawę ostatecznej miłości życia człowieka.

Raczej nie uda mi się tu ustalić, czy owa radość może trwać (a jeśli tak, to w jaki sposób) po zakończeniu życia osobniczego, ani też czy obejmuje również afirmację czasu śmierci i ewentualnej nieśmiertelności. Można tylko mieć nadzieję, że subiektywny czas afirmowania życia, chociaż bardzo zróżnicowany indywidualnie, nie jest obwarowany żadną wewnętrzną „cenzurą” i może „aspirować” do wiecznotrwania. Dowodem na to niech będą ci, którzy doskonale afirmują wszystkie przejawy życia i jego największe tajemnice, włącznie ze sceptycznymi wizjami przeobrażenia ludzkiej materialno-duchowej natury, jak również z optymistyczną obietnicą nieśmiertelności. Ten rodzaj przeżyć emocjonalnych można by określić jako kolejny ontologiczny argument potwierdzający istnienie Transcendencji.

1.8.3. Czas psychicznego dobrostanu — wieczny niedosyt i niepokój w dążeniu do zaspokojenia

Ludzkie zapotrzebowanie na czas psychicznego dobrostanu nigdy nie jest w pełni zaspokojone. Nawet jeśli mamy biologiczne zadatki, które pozwalają nam cieszyć się życiem, i naturalne predyspozycje, by z dużą częstotliwością realizować pogodny program życia, rzadko uważamy, że radujemy się istnieniem wystarczająco długo. **Radość** jest

zawsze „kapiącą chwilą”, uratowanym momentem zadowolenia, cudem natury, „uśmiechem losu”, łaską, którą przecież łatwo utracić wskutek przyjęcia niewłaściwego porządku aksjologicznego.

Inaczej, choć niezupełnie odmiennie, rzecz się ma z **entuzjazmem**. Emocja ta, ujawniająca się ze szczególną eksplozywnością, rzadko obejmuje całość obiektywnego życia ludzkiego. Podobny jest też jej subiektywny odbiór — wydaje się, że wyczerpuje się równie szybko, jak się rodzi. Ujawnia jednak nadwyżki energii psychicznej człowieka i jego zapotrzebowanie na ekspresywną aktywność. „Duch rewolucji” nie może jednak trwać wiecznie. Po ustaleniu się nowego porządku emocjonalnego lub afektywnego entuzjazm przeradza się w nieco bardziej umiarkowaną pogodę ducha albo w stan przejściowej deprymacji.

Pogoda ducha — jedno z najbardziej naturalnych, homeostatycznych uczuć ludzkich — nie kojarzy się z atakowaniem społecznego otoczenia ekstrawertycznym okrzykiem wesołości, ale wydaje się wyraźnie sprzężona z postawą rozsądku i świadomej życzliwości (sympatii) dla wszelkiego bytu. Utrzymuje ona swą czasową egzystencję relatywnie długo. Jedynie sytuacja przedłużającej się choroby somatycznej lub psychicznej może ją na pewien czas usunąć z firmamentu uczuciowości ludzkiej. Immanentna pogoda, jako że jest ona specyficzną więzią z otaczającym światem, może trwać nieprzerwanie całe życie człowieka, a nawet naznaczać sobą przestrzeń eschatologiczną.

Podobnie dzieje się z czasem odczuwania **nadziei**. Chociaż przeciwne nadziei siły próbują skrócić czas jej trwania, bytuje swobodnie, rugując z „orbity” przeżyć wewnętrznych człowieka niepokój egzystencjalny, a także różne postaci lęków, chroniczny smutek i przygnębienie. Nadzieja wyrwa się ze smętnej racjonalności dzięki wierze w ponadczasowość ludzkiego dobra i w sprawiedliwy porządek wszechrzeczy. Nadzieja nie oznacza tu jakiegoś nieokreślonego uczucia, które łączyłoby wiarę z instynktem samozachowawczym pod wpływem niezmierzonych pragnień i nierealnych marzeń. Marzenia te można określić jako „spodziewanie się” i przeciwstawić je prawdziwej nadziei. „Spodziewanie się” ma charakter wyraźnego roszczenia, natomiast nadzieja roszczeniem nie jest.

„Spodziewanie się” to pragnienie, które ustala z góry punkt dojścia, nie uwzględniając rozwoju, mającego nas do niego doprowadzić. Neguje czas oddzielający nas od owego punktu, a ponadto nie pozwala go realnie spożytkować. Skupiając uwagę na tym, czego się spodziewamy, pomijamy wszelkie aktualne możliwości, aby lepiej dostosować się do przyszłości. Powracamy nieustannie do jej obrazu, który w nienaturalny sposób zacznie się w nas zakorzeniać, zobojętniając

nas na terażniejszość. Słowem, „spodziewanie się” nie pozwala nam skorzystać z możliwości, jakie niesie z sobą czas. Aby nam zagwarantować przyszłość, skłania nas ono do zaniedbywania terażniejszości, wskutek czego tracimy zarówno terażniejszość, jak i przyszłość. Dlatego też „spodziewanie się” może prowadzić do rozpacz. Człowiek poddaje się rozpacz wtedy, gdy niczego już nie oczekuje od czasu⁹⁹.

„Mieć nadzieję” oznacza właśnie koncentrować uwagę na możliwościach, jakie nam daje czas, i właśnie dlatego nadziei obca jest niecierpliwość cechująca „spodziewanie się”. Niecierpliwość bowiem wypływa ze stłumienia czasu, tak jak nuda — z „pustego czasu”. Nadzieja uświadamia bezcenną wartość czasu, dlatego że koncentruje człowieka na terażniejszości. Człowiek, który odczuwa głębię terażniejszości, nie jest pozbawiony nadziei, nie kieruje nim dążenie do przekroczenia granic czasu ani żal za przeszłością, ani też wypaczony obraz przyszłości. Nadzieja hartuje, ponieważ człowiek, żywiąc ją, nie oczekuje niczego od przyszłości, wiele oczekując od terażniejszości. Wtedy właśnie urzeczywistnia się to, co „niemożliwe”, bo żadna z szans terażniejszości nie zostanie zmarnowana. Spojrzenie na terażniejszość z zachwytem i ze zdumieniem toruje drogę nadziei, która ma realną moc twórczą¹⁰⁰.

Szczęście, najmniej uchwytnie i trudne do zidentyfikowania w egzystencji temporalnej konkretnego człowieka, często bywa umiejscawiane w potencjalnej perspektywie czasowej. Choć jest dość słabo dostępne przeżyciowo, można jednak uznać, że towarzyszy nam nieustannie. Rzadko bowiem ludzie twierdzą, iż są zupełnie szczęścia pozbawieni. Szczęście może być jednak „ulotne”, a więc na tyle subiektywnie krótkotrwałe, że w ogólnym bilansie życia niemal się go nie dostrzega. Jeżeli jednak przyjmiemy, że owo wielkie szczęście składa się z licznych chwil zadowolenia z życia, to nasza egzystencja zacznie jawić się jako obfitująca w szczęście, w czas szczęśliwy.

1.8.4. Czasoprzestrzenna rzeczywistość eudajmonicznych fenomenów przeżyciowych

Najbardziej interesująca wydaje się jednak inna fenomenalna rzeczywistość czasoprzestrzenna — jednia, w której ramach odczuwamy na przykład uczucie radości życia jako przesuwające się w przestrze-

⁹⁹ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. SUKIENICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1982, s. 45.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 46—47. Zob. też J. GUITTON: *Sens czasu ludzkiego...*, s. 80.

ni. Do sfery tego, co fenomenologicznie dane, należy więc także świadomość przestrzeni, czyli „naoczne ujmowanie przestrzeni” w postaci spostrzeżenia i wyobrażenia. Czas i przestrzeń wykazują znaczące analogie, na które już wcześniej zwracałam uwagę. Ujmowanie czasu jako pochodnej porządkującej dane przestrzenne pozwala wykazać ich osobliwe zespolenie. Subiektywnie ujmując, wszelkie zmiany w ludzkiej przestrzeni emocjonalnej nazywamy czasem.

Czas jest spostrzeganiem przemiany, uchwyceniem jakiejś modyfikacji, ale również, a może przede wszystkim, doznaniem intensywności i niezmienności trwania. Wrażenie następstwa współtworzy odczucie czasu, ale konstytuuje go dopiero trwający akt, dogmat uświadamianej całości. Człowiek w swej jedności istnienia przechodzi z jednej przestrzeni czasu do drugiej, by potem rozpocząć cykl od nowa, zachowując przy tym jedność istnienia. Przejście człowieka z jednego cyklu do drugiego skutkuje skokiem jakościowym¹⁰¹.

O ile w radości czas „płyne” szybko, a w smutku wolno, o tyle odczucie przestrzeni w tychże stanach psychicznych — wyrażone przez Antoniego Kępińskiego — sprowadza się do odczucia, że świat kurczy się w smutku, a rozszerza w radości. Radość życia jest więc uczuciem „przestronnym”, potrzebującym przestrzennej swobody, by się rozwijać. W radości odnosimy wrażenie, że swym duchowo-somatycznym organizmem obejmujemy cały wszechświat, a nasza w nim obecność ma wymiar potencjalny. Aktualność szybko zmienia się w możliwość i nie zatrzymuje się na ewentualnych przeszkodach. Smutek znacznie zawęży spostrzeganie świata, „kurczy” przestrzeń do rozmiarów punktu i dlatego w tym stanie emocjonalnym wydajemy o nim sąd często zniekształcony. Radość życia ma więc ważny udział w tworzeniu odczucia przestrzeni psychicznej i stanu wewnętrznego wyzwolenia, niezbędnego do ukształtowania postaw autonomicznych.

Uczucia felicytologiczne są na ogół przestrzennie ekspansywne. Radość, którą podtrzymujemy każdą myślą o szczęśliwym zdarzeniu, każdym wspomnieniem wesołej sytuacji, przenosi się samoczynnie na inne sytuacje codzienności, usposabiając do nich pozytywnie. Afirmacją obejmujemy już nie tylko samych siebie i najbliższe otoczenie, ale także całą gamę innych styczeńności ze światem, i to w wielu dziedzinach życia. Nie bez powodu domyślamy się, iż pomyślne doznania w sferze rodzinnej rozszerzą swój zasięg także na obszar edukacji, życia zawodowego czy duchowego.

Czasoprzestrzenna ekspansywność ludzkiej radości ma swe „zakorzenienie” również w wertykalno-horyzontalnej strukturze życia uczu-

¹⁰¹ *Czas w kulturze...*, s. 47.

ciowego. Terminy geometryczne, choć niedoskonałe do ujmowania głębi życia wewnętrznego człowieka, obrazują przestrzenne relacje między różnymi jakościami eudajmonologii. W wymiarze wertykalnym radość z doświadczania piękna, czyli doznanie natury estetycznej, przeżywana w danym momencie, może pobudzać życie duchowe i przenikać całą „wyższą” uczuciowość człowieka. W płaszczyźnie horyzontalnej natomiast radości zmysłowe, takie jak zadowolenie z odpoczynku czy spokojnego snu, zwykle będą sprzyjać satysfakcji intelektualnej, a nawet przyczyniać się do pogłębienia zadowolenia moralnego. Podobnie jedno uczucie felicytologiczne, takie jak radość, może zainicjować cały ciąg kolejnych, pochodnych mu odczuć nadziei, afirmacji życia lub pogody ducha.

1.8.5. Współczesne samozatarcie pogodnej przestrzeni życiowej

Zróznicowanym przejawom afirmacji życia, a także pozostałym uczuciom felicytacyjnym, przysługuje pewne miejsce w przestrzeni znaczeń i sensów. Człowiek może określonemu czasowi radości życia wyznaczyć albo przestrzeń centralną, albo marginalną. Nie chodzi tu oczywiście o triumfatorskie przeżywanie każdego powodzenia ani o przekształcanie „intymnej” radości życia w wartość transparentną, ani też o spychanie pogodnych doznań w sferę podświadomości, wiązanie ich z poczuciem winy, wstydu, aż do ich całkowitego wyparcia.

„Zdrada radości” może współcześnie przybierać postać samozatarcia naturalnych skłonności osoby ludzkiej do tworzenia pogodnej przestrzeni życiowej, do swobodnej autoekspresji wesołości. Jest to również zdrada samego człowieczeństwa w ramach wyrafinowanej, choć jednocześnie nieco „prymitywnej” racjonalności, która napędza lęk współczesnego człowieka przed rytmicznym potwierdzaniem życia kolejnymi „uśmieshami losu”. Czy jednak jest możliwe prawdziwe życie bez chwil kompulsywnego lęku przed życiem i bez próby ucieczki od śmierci, a przynajmniej od jej wyobrażenia? Czy można żyć szczęśliwie bez pewnej dozy zatrwożenia, które totalną negacją wszystkiego i sceptycznym protouśmieshem uprzedza bolesne zdarzenia egzystencjalne?

Współczesne odmiany sceptycyzmu to niejednokrotnie postawy asekuracyjne, pełne nieufności oraz nadmiernej ostrożności w odniesieniu do siebie samego, jak też do innych ludzi. Objawiają się one

również jako wyjątkowa „przebiegłość” w wyszukiwaniu argumentów przeciwko istnieniu, przeciw wszelkiej zasadności, sensowności, zgodności, a także sprawiedliwości życia. Psychologiczna komplikacja życia i zawłość natury ludzkiej nie sprzyjają prostocie społecznych odniesień, ani też zadowoleniu z komunikacji międzyludzkiej.

Zagrożenia, jakie niesie z sobą Arystypowy hedonizm, nie powinny przysłonić zobowiązania człowieka do życia szczęśliwego, nie powinny też prowadzić go do rezygnacji z idei afirmacji życia. Przeżywanie radości, nawet dość entuzjastycznie, wbrew pozorom niesie z sobą mniejsze ryzyko zachowań antyspołecznych niż działanie pod wpływem takich uczuć, jak: rozczarowanie, przygnębienie, pesymizm, nihilizm. Radość życia jest równie ważna dla moralnego rozwoju osoby ludzkiej, jak chwile cierpienia, a w obydwu sytuacjach nade wszystko liczy się samowychowawczy, wnikliwy wgląd w samego siebie.

1.8.6. Nerwica a percepcja czasu

Im więcej czasu poświęcamy przeszłości, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że nauczymy się dostrzegać rozkosze dnia dzisiejszego. Poświęcając się dla przyszłości, sukcesywnie zatracamy zdolność odczuwania uroków teraźniejszości. „Żółci żyją w przeszłości, czarni w teraźniejszości, a biali w przyszłości [...]. Ludzie z plemienia Cali oddają się dziecięcej radości, w której zapominają o wszystkim, co nią nie jest. W swych śpiewach i frenetycznych tańcach pławią się w teraźniejszości, w upojeniu istnieniem” — pisze Jean Pucelle, filozof czasu¹⁰².

Nie chodzi o to, by nakłaniać do uczenia się wszystkiego od afrykańskich plemion, ale by uzmysłwić, że ten sposób przyjmowania daru życia niesie obiecujące przesłanie: zajmowanie się teraźniejszością chroni człowieka przed stratą czasu przeznaczonego na aktualne życie i przed marnotrawieniem wieczności. Jest zapowiedzią uspokojenia, „ukołysania” człowieka w samym procesie życia. Zanim jednak to nastąpi, człowiek musi sam przyzwolić sobie na „chwilę” zwyczajnej radości, by potem umieć doświadczać radości nadprzyrodzonej i móc z rozmachem się w niej zanurzyć. Wymaga to jednak otwarcia zaworów spontaniczności, ufnego odroczenia niektórych mechanizmów obronnych, ale przede wszystkim wymaga chęci włączenia się w sposób pogodny w misterium życia i wychowania człowieka.

¹⁰² Ibidem, s. 44.

Nerwicę, niszczącą afirmację życia, można pojmować jako psychologiczną grę, w której w człowieku walkę staczają każdorazowo obrońcy życia i jego zagorzali przeciwnicy — oponenci dochodzący do głosu, gdy słabnie bliskość człowieka z procesem życia. System samoregulacji wypycha wówczas człowieka w depresyjną bierność, aby zmusić organizm do spoczynku, wyciszenia, i tym sposobem — do regeneracji sił życiowych. Depresja sama w sobie jest protezą naturalnego odpoczynku, wytchnienia dla psychiki, niepokojącym substytutem kontemplatywności.

Obcowanie myślowe w czasie terażniejszym wydatnie zmniejsza zagrożenie nerwicą, zapobiega jej rozpanoszeniu się w ludzkich organizmach i znajdowaniu ujęcia w postawach wobec życia. W przeszłości często kryją się ponure doświadczenia, a przyszłość nie zawsze napawa optymizmem. Nadzieja czerpana z „teraz” procentuje w przyszłości odwagą działania i oczyszcza niespójną przeszłość. Typowa dla osób z nerwicą prośba o pozaczasowość egzystencji lub szybszy upływ życia wyraża niecierpliwość bycia w terażniejszości. To zniecierpliwienie życiem nie sprzyja akceptacji bytu i czasu ludzkiego, a przecież żadna afirmacja życia nie ostoi się bez aprobaty losu, czasu i bytu człowieka. Nauka cierpliwego oddania się życiu i jego tajemnicom powinna więc sprzyjać wyprowadzaniu człowieka z zaburzeń nerwicowych, podobnie jak ustalenie jego prawidłowego stosunku do czasu.

Ludzkie osadzenie w życiu, wprzęgnięcie w byt postrzega się niejednokrotnie jako zniewolenie czasem, pozostawanie w okowach czasu, nie zaś jako jego wolne przyjęcie. A przecież warunkiem „dopuszczenia do głosu” bogactwa radosnej ekspresji człowieka jest stworzenie zarówno intrapersonalnej, jak i interpersonalnej przestrzeni swobody.

Na zakończenie analiz dotyczących znaczenia czasu w odczuwaniu afirmacji życia warto dokonać pewnych uogólnień:

1. Afirmacja życia, rozumiana jako specyficzna forma wdzięczności stworzenia wobec Stwórcy, ma swój wymiar sakralny. Człowiek afirmujący życie, wyrażając podziw dla ludzkich prapoczątków oraz dla finalnego momentu własnej egzystencji, podejmuje twórczą współpracę ze Stwórcą w ramach jedni, jaką jest wszechświat. Uczucia zdziwienia, zdumienia i radości życia inicjują nie tylko rozwój nauki, ale współtworzą każdą religię.
2. Czasowy byt afirmacji życia — w wymiarze fenomenologicznym — odsłania w człowieku metafizyczną strukturę pozytywnej inklinacji wartościującej, która aspiruje do „wiecznotrwania”. Pogoda ducha, będąca świadomą życziwością dla wszelkich odmian bytu, może trwać nieprzerwanie całe życia człowieka, a nawet naznaczać sobą przestrzeń eschatologiczną.

3. Postawa nihilizmu, nastroje dekadence, które manifestują się jako skrajny materializm lub immoralizm, niszczą podstawową więź człowieka z Transcendencją. Osoba ludzka sprzeniewierza się wówczas zarówno nadziejom doczesnym, jak i nadziei nadprzyrodzonej. Nie sposób złorzeczyć życiu, nie raniąc przy tym wieczności. Nie jest więc bez znaczenia dla naszej nieśmiertelności, czy własnym życiem ustanawiamy czas afirmacji czy negacji istnienia. Człowiek opisywany tu jako *homo felicitas* ma więc prawo, a jednocześnie jest zobowiązany do takiego uszanowania czasu swego życia, by uczucia felicytologiczne mogły zyskać w nim godne wiecznotrwanie.
4. Czas uczuć felicytologicznych jest subiektywnie krótszy od czasu odczuć antyeudajmonicznych, takich jak smutek czy przygnębienie. Te ostatnie powodują, że każda minuta się dłuży i nie może się zakończyć. Obiektywnie natomiast jest wręcz odwrotnie — przewaga fizjologicznych mechanizmów pozytywnej inklinacji wartościującej sprawia, że w rozwoju osobniczym zdrowego psychicznie człowieka czas uczuć felicytologicznych jest znacznie dłuższy niż im przeciwnych. Czasowa stałość pogodnych uczuć ludzkich pozwala ujmować naturę człowieka jako afirmatywnie zdeterminowaną, z biologicznymi zadatkami do przejawiania postawy radości istnienia oraz satysfakcjonującego współkształtowania czasu życia człowieka.

Znaczące analogie między czasem i przestrzenią pozwoliły na analizę sensu czasoprzestrzeni uczuć ludzkich, znaczenia ich rozprzestrzeniania się oraz siły emanacji w rozwoju ontogenetycznym człowieka. Afirmacja życia — uczucie „przestrzennoochłonne” — może generować również, jak się okazuje, subiektywne odczucie uwolnienia i wyswobodzenia, czyli posiadania sporej przestrzeni fizykalno-duchowej. Te z kolei współtworzą atmosferę wolności niezbędną w każdym procesie wychowania. Afirmacja przestrzeni, rozumianej nie tylko jako coś zewnętrznego, ale przede wszystkim jako nieskończona różnorodność życia wewnętrznego człowieka, powinna stać się rdzeniem antropologii filozoficznej, jak również felicytologii pedagogicznej.

2. Polemika z hedonizmem etycznym i psychologicznym

Życie współczesnego człowieka jest coraz bardziej narażone na rozdźwięk między różnymi jego opozycyjnymi wymiarami i atrybutami, takimi jak dobro i zło, miłość i nienawiść, aktywność i bierność, samorealizacja i autodestrukcja. Ludzka afirmacja życia zdaje się zależeć od podtrzymania homeostazy — zwłaszcza między duszą i ciałem, naturą i kulturą, cywilizacją i społeczeństwem. Cywilizację XXI wieku nazywaną neoutylitarną, zdominował konsumpcjonizm oraz ekonomiczny nacisk wielkich koncernów i korporacji. Niepokój wzbudzają liczne symptomy kryzysu — konsekwencje długotrwałych nieprawidłowości, traktowanych jako postęp techniczny (na przykład broń śmiercionośna, ekologiczne zniszczenia geosfery). Postawa człowieka wobec istot żywych coraz częściej przypomina technokratyczną eksploatację martwych przedmiotów. Głęboko przeżywane zadowolenie z życia i radość życia zostają zastąpione doznaniem przyjemności, które oferuje rozbudowany przemysł rozrywkowy. Wizerunek człowieka zredukowanego do bezrefleksyjnego konsumenta wulgarnych rozrywek sprzyja hołdowaniu modelowi życia: wygodnego, dostatniego i przyjemnego, pozbawionego jednak nie tylko supererogacji, ale nawet fundamentalnego poczucia sensu życia.

Wychowanie do afirmowania życia zawiera ofertę znacznie szerszą: zaspokajania najgłębszych dążeń człowieka; nie tylko biologicznych i witalnych, ale przede wszystkim psychicznych oraz duchowych. W obrębie pedagogiki nie rozpatrywano dotąd systemowo idei eudajmonicznych — tym dotkliwsza jest więc w dyscyplinach pedagogicznych nieobecność aksjologicznego i celowościowego ujmowania pomysłowości życiowej człowieka oraz brak odniesienia analizowanej kategorii do metodyki wychowania.

W rozdziale drugim wyszczególnienie różnych odmian eudajmonizmu pozwoli mi, jak sądzę, pokazać spektrum przyjemności ważnych

dla indywidualnego rozwoju człowieka, aksjologicznie neutralnych oraz nihilistycznych. Eliminując wiele mniej istotnych dla wychowania człowieka systemów eudajmonicznych, wyłoniłam dwa optymalne etycznie i pedagogicznie, gdyż uwzględniające dobro człowieka — jego satysfakcjonującą, a zarazem „wartościową” egzystencję. Arystotelesowską eudajmonię i franciszkańską pogodę ducha uznałam za filary europejskiej kultury afirmacji życia. Podałam rewizji stereotypy związane z jednostronnym rozumieniem teorii utylitarnych oraz niesłusznym dyskryminowaniem kategorii radości i afirmacji życia, jako rzekomo sprzyjających zachowaniom egocentrycznym. Odsłoniłam ponadto ich znaczenie rozwojowe, emancypacyjne, a przede wszystkim wychowawcze. Przez pryzmat osiągnięć nauk pedagogicznych dokonałam krytyki wielu założeń hedonizmu etycznego i psychologicznego.

2.1. Niejednorodność eudajmonologii jako teorii kształtowania życia szczęśliwego

W ogromnym interwale czasu, jaki dzieli nas od zaprezentowania idei eudajmonistycznej, powstawały różne, niekiedy zdecydowanie odmienne w swych szczegółowych sformułowaniach, typy eudajmonizmu. Wszystkie one mają jednak pewne wspólne założenia, jakiś wspólny przynajmniej punkt wyjścia, który pozwala je sprowadzić do jednej klasy poglądów. By móc ujawnić to, co je łączy i co je dzieli, należy prześledzić, choćby w pewnych uogólnieniach, dzieje idei eudajmonistycznej, a za pomocą klasyfikacji nurtów w niej wyodrębnionych odnieść całość namysłu do procesu wychowania.

W wywodach filozoficznych przez kilka tysiącleci krzyżowały się w rozprawach i polemikach takie bieguny myślenia, jak: szczęściodajność i normatywność, korzyść i obowiązek, utylitaryzm i imperatyw, autonomia i heteronomia. W ostatnich czasach spór nieco przycichł, między innymi ze względu na tendencję do wyłączania zagadnień eudajmonicznych z obszaru etyki. Potępienie kierunków eudajmonicznych jest jednak zabiegiem zbyt powierzchownym i pewną nieostrożnością naukową, bo nie przyznając człowiekowi prawa do szczęścia, zaprzeczamy fundamentalnym zasadom wychowania. Wartości deontyczne wcale nie są kontrastowo przeciwne, opozycyjne do wartości hedonicznych. Nie wszystko, co jest radosne, i dlatego właśnie, że jest radosne, musi być moralnie bezwartościowe, czy nawet moralnie

ujemne. Gdy się zajmie jednak pozycję antyeudajmonistyczną, wszędzie dopatrzeć się można zła moralnego, we wszystkim „węszyć” wroga przyzwoitości, nawet w dążeniu tak bardzo naturalnym i zwyczajnym, a w pewnym sensie powszechnym, jak dążenie do szczęścia¹.

Zakładamy jednak, niemal natychmiastowo, że dążenia te nie mogą być jedyne i pierwszoplanowe, ale powinny być trwale osadzone w zhierarchizowanej strukturze aksjologicznej osoby ludzkiej. Zgodnie z taką interpretacją eudajmonii wsparty na niej kierunek etyczno-pedagogiczny jest zdolny zespolić najgłębsze aspiracje samorozwojowe z naturalnymi tendencjami felicytologicznymi człowieka. W wychowaniu człowieka *eudaimonia* fascynuje, bo dojrzałość etyczna uszczęśliwia najpewniej, ale też umożliwia afirmację życia w sposób zgodny z wzorcowym modelem człowieczeństwa. Szczęście buduje się nie w wymarzonych sferach twórczej fantazji, lecz w całkowitym oparciu się na obiektywnej hierarchii wartości, w której jest zawsze jakaś wartość najwyższa. Wartości moralne afirmują niezawodnie nasze człowieczeństwo, dlatego też wartości eudajmoniczne są raczej wynikowe, co nie umniejsza ich ważności w bytowym rozmieszczeniu człowieka, jak również w jego wychowaniu.

Usiłując pogodzić szczęście z cnotą, jedni myśliciele sprowadzają szczęście do cnoty, inni — cnotę do szczęścia. Generalnie, w eudajmonizmie można wyodrębnić kilka zasadniczych tendencji i na ich podstawie dokonać komparatystycznego uporządkowania subtelności w ich odmianach. Odmienności te pokazują zarazem ewolucję eudajmonologii i możliwe kierunki rozwoju felicytologii pedagogicznej (felicytologicznej pedagogiki).

Pierwszym z nich jest eudajmonizm etyczny w interpretacji subiektywistyczno-anormatywnej, do którego zaliczane są prawie wszystkie systemy starożytne i niektóre nowożytne, na przykład Julienu La Mettriego, Denisa Diderota, Paula Holbacha, Claude’a Adriena Helvetiusa, a także Jeremy’ego Benthama, Johna Stuarta Milla i Herberta Spencera. Krytyka eudajmonizmu subiektywistyczno-anormatywnego może iść w dwu kierunkach: jeden prowadzi przez krytyczny rozbiór faktycznie głoszonych poglądów, drugi — przez krytyczny rozbiór systemu tez poważnie uściślonego, uwolnionego od jaskrawych sprzeczności i niekonsekwencji. Pierwszej drogi trzymał się na przykład Tadeusz Kotarbiński w krytycznym oświeceniu poglądów Milla i Spencera, drugą drogą poszedł natomiast Georg Edward Moore w swej

¹ S. OLEJNIK: *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1958, s. 151, 191—192.

krytyce hedonizmu w ogóle. Wydaje się jednak, że najwłaściwszą drogą jest połączenie jednego i drugiego podejścia. Krytyka immanentna może się stać punktem wyjścia i będzie całkiem zrozumiała na tle przedstawionych tu poglądów najwybitniejszych przedstawicieli omawianego kierunku myśli, ale nie można by na niej poprzestać. Kierunek subiektywistyczno-anormatywny ma swe postaci szczególne, do których zaliczamy:

- Johna Stuarta Milla eudajmonizm utylitarystyczny,
- eudajmonizm hedonistyczny, z przyjemnością jako przedmiotem dążeń i wartością, czyli hedonizm psychologiczny.

Drugi kierunek rozkwitu eudajmonologii określany jest jako eudajmonizm etyczny w interpretacji personalistyczno-normatywnej. Tomistyczne ujęcie znajduje tu doskonałe uzupełnienie w nauce św. Augustyna. Nie da się zaprzeczyć, że Tomasz z Akwinu na czele swego systemu stawia ideę eudajmonii — *beatitudo*. Ideę tę ujmując wprawdzie obiektywistycznie, a więc nie jako stan przeżywanego szczęścia czy osobistej przyjemności, lecz jako najwyższe dobro, pozostające w relacji do woli ludzkiej, dobro wyzwalające wolę i mobilizujące jej aktywność, w pełni udoskonalające i uszczęśliwiające człowieka. Rozwiązania pozornej antynomii między szczęściem a bezinteresownością należy szukać w pojęciu dobra, sięgając do arystotelesowsko-tomistycznego *bonum honestum*. Etyka Augustyńska jest na wskroś eudajmonistyczna, afirmuje jednak i uwypukla miłość Boga ponad wszystko. Rozwiązanie sprzeczności między miłością a interesownością przynosi myśl Augustyna, a dokładniej: przyjęcie założenia o identyczności bezinteresownej miłości Boga i właściwie pojętej miłości siebie samego. Wszyscy dążą do szczęścia ogólnie pojętego, jako doskonałego i całkowicie zaspokajającego dążenie do dobra. Wartości etyczne najsilniej związane są z osobowością ludzką, dlatego przypisuje się im prymat przed takimi wartościami, jak materialne, witalne czy sensoryczne, a nawet przed wartościami logicznymi czy estetycznymi. Wartości moralne, i tylko one, najlepiej afirmują nasze człowieczeństwo, wszystkie zaś inne wartości leżą niejako na peryferiach życia ludzkiego, to znaczy mogą być lub może ich nie być, a mimo to człowiek pozostaje człowiekiem. W hierarchii wartości na stopniu najwyższym nie stoją co prawda wartości etyczne, ale ostatecznym uwieńczeniem tego porządku jest wartość *sacrum*².

Wybór krytycznej metody dociekań dla tej części przemyśleń pozwoli zbudować spójny kierunek pedagogiczny związany z ideą eudajmonii, a pomocny w prawidłowym wychowaniu kolejnych generacji.

² Ibidem, s. 104, 152.

Badacze dziejów myśli naukowej są zgodni w stwierdzeniu, że jedną z naczelných idei, jakimi się w swych badaniach kierują, jest idea eudajmonistyczna³. Nie ulega bowiem wątpliwości, że prawie cała spekulacja etyczna starożytnej Grecji obraca się wokół niej jako idei centralnej. Z Grecji przejmują ją z całym dziedzictwem kultury hellenistycznej filozofia rzymska. W erze grecko-rzymskiej problem szczęścia człowieka, określane różnymi terminami, zajmował centralne miejsce w etycznych rozważaniach większości filozofów. Szukając początków pojęcia szczęścia, trafia się już w dobie przedfilozoficznej na pojęcia pokrewne.

Pierwszym z nich jest pojęcie sprzyjającego, pomyślnego losu — pomyślności, które Grecy opatrywali najczęściej nazwą „dobry los”, oraz w ujęciu religijnym, mitologicznym — pod nazwą *eudaimonia*. Drugim wczesnym pojęciem zbliżonym do szczęścia było pojęcie przyjemności. Oznaczało ono dodatnie przeżycia wewnętrzne, podczas gdy pojęcie pomyślności — dodatnie warunki zewnętrzne życia.

Do pojęcia szczęścia zbliżało się wszakże nie tyle ogólne pojęcie przyjemności, ile pewne jego warianty — pojęcia bardziej szczegółowe, przede wszystkim *chara*, czyli stan przyjemności nacechowany trwałością, a także *eufrosyne*, to znaczy usposobienie wesołe, pogodne, które stanowiło dla Greków ważny czynnik dodatniego poczucia w życiu, i wreszcie *olbos*, czyli prosperowanie człowieka w odczuciu pełni i radości życia. Najbliższym zaś szczęściu było pojęcie „błogości”, czyli przyjemności o najwyższym stopniu natężenia, która nie może być udziałem ludzi na ziemi, lecz jedynie bogów i dusz w Elizjum. Nie było to jednak pojęcie filozoficzne, lecz eschatologiczne⁴. Pojęcia takie, jak: *euthymia*, „ataraksja”, „pogoda ducha”, objaśnię, przedstawiając poglądy etyczne wybranych filozofów.

W starożytności w spojrzeniu na problematykę szczęścia człowieka dają się wyróżnić dwie zasadnicze tendencje. Pierwsza z nich utożsamia szczęście człowieka z osiągnięciem jakiegoś dobra obiektywnego. Platon za takie dobro uważał ideę dobra. Arystoteles widział je w doskonałości rozumnej natury człowieka, doskonałości polegającej na poznaniu prawdy, a przynajmniej na używaniu prawdziwych dóbr dostępnych człowiekowi, stoicy zaś — w swoistej obojętności rozumu względem bodźców zewnętrznych i uczuć, czyli w stanie cnoty. Platon

³ Eudajmonizm nie jest jednolitym aksjologicznym stanowiskiem. Jest wiele odmian eudajmonizmu — zależnie od znaczenia, w jakim używa się terminu „szczęście”. Wymieńmy jedynie znamienne rodzaje eudajmonizmu: transcendentny, aretyczny, agatyczny i perfekcjonizm.

⁴ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 58—59.

przyjmował obiektywną i transcendentną koncepcję szczęścia człowieka, natomiast Arystoteles i stoicy hołdowali koncepcji obiektywnej, ale immanentnej. Oprócz tego stanowiska myślowego bardzo żywotna była koncepcja subiektywna i immanentna, reprezentowana przede wszystkim przez Demokryta i Epikura, według których szczęście człowieka zasadza się na przeżywaniu stanów przyjemności. Epikur zaliczał do nich, jak wiadomo, również duchowe stany zadowolenia⁵.

Różnica między stoicką apatią, Epikurejską ataraksją, Demokrytejską *euthymia* czy Arystotelesowską eudajmonią terminologicznie wyraźna, w praktyce okazuje się nieznaczna.

2.1.1. Demokrytejska *euthymia* – pierwowzór eudajmonologii

Demokryt był zapewne pierwszym spośród tych, którzy pojęcie życia udanego — szczęśliwego, umieścili w centrum swych rozważań. Był zarazem pierwszym, który twierdził, że życie szczęśliwe nie zależy wyłącznie od pomyślnego losu ani w ogóle od zewnętrznych warunków, ale także od wewnętrznego ustroju człowieka. Życie szczęśliwe to odczuwane jako dodatnie, zapewniające człowiekowi zadowolenie. Istotne jest w nim nie to, co człowiek ma, lecz jak to, co ma, odczuwa.

Istotę Demokrytowej aretologii stanowiło więc twierdzenie, że najwyższym dobrem jest zadowolenie, a środkiem pozyskania go — rozum. Zadowolenie, czyli cnota szczytowa, jest tu określane jako dobre poczucie, dobry stan duszy — *euthymia*, stan harmonii, „proporcji”, spokoju, dający się najpełniej opisać przenieśnię przez porównanie z ciszą morską⁶. Do spokoju wewnętrznego dochodzi się natomiast dzięki praktykowaniu cnót cząstkowych: wielkoduszności, mądrości, powściągliwości, odwagi oraz prawości, czyli sprawiedliwości. To Demokrytejskie pojęcie szczęścia różniło się zarówno od przyjemności, jak i od pomyślności.

Samo doznawanie przyjemności nie stanowi jeszcze o szczęściu. Nie można być wprawdzie szczęśliwym, nie doznając uczuć przyjemnych, ale nie wszystkie uczucia przyjemne zbliżają do szczęścia, a niektóre wręcz oddalają od niego, pozostawiając po sobie jedynie cierpienie.

⁵ T. ŚLIPKO: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1984, s. 79.

⁶ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 60—61.

Zarówno nadmiar, jak i brak przyjemności prowadzą do cierpienia naruszającego ów spokój ducha. Artyzm życia szczęśliwego wyraża się natomiast w umiejętnym doborze największych i najczystszych przyjemności, w wolności od lęklivego podziwu i trwogi przed niebytem, a przede wszystkim — w dojściu do szczytu duchowego rozwoju⁷. Według Demokryta najwyższym celem jest pogoda ducha — równowaga wewnętrzna, czyli spójnia „umysłu” i „serca”, połączenie wiedzy etycznej i sprawności czynnej, a sposobem utrzymania owej równowagi jest czerpanie przyjemności, ale nie ze śmiertelnych źródeł, gdyż te dają radość stosunkowo krótkotrwałą. Źródłem zadowolenia powinny być raczej rozkosze umysłowe, które w przeciwieństwie do przyjemności zmysłowych mają w sobie coś nieśmiertelnego.

Analizując drogi osiągania szczęścia w traktatach *O pogodzie ducha*, *O dobrym samopoczuciu*, zapisał: „Rozumny umysł czerpie sam z siebie swoje radosne przeżycia”⁸. Jak powiada Sekstus Empiryk, miał Demokryt modlić się, „aby trafiały do niego szczęśliwe obrazy bogów, rzeczy dobrych, a mijały go obrazy rzeczy złych. W tym celu każdy smutek odrętwiałej duszy należy wypędzać rozumowaniem”⁹.

Szczęście jest również czymś innym niż tylko zewnętrzną pomyślnością. Pomyślne losy, posiadanie dóbr zewnętrznych, obiektywnie dobre warunki życia wprowadzie się do szczęścia przyczyniają, jednakże nie są wystarczające. Więcej znaczą raczej warunki wewnętrzne: „Nie zalety ciała i majątek dają szczęście, lecz prawość charakteru i bogactwo umysłu. Łatwo też zawiedzie się ten, kto od rzeczy zewnętrznych oczekuje zbyt wiele”¹⁰. W innym miejscu zapisał: „Ma głowę na karku ten, kogo nie smuci to, czego nie posiada, lecz cieszy to, co posiada. Dobrze powodzi się temu, kto jest zadowolony z miernego majątku, a źle, kto jest nieszczęśliwy z ogromnego. Najmniej przeszkód do szczęścia napotykają ci, którzy żyją w skromnych, lecz znośnych warunkach materialnych”¹¹. Tak więc „człowiek mający dobre serce dokonuje nieustannie czynów zgodnych z prawością i z prawem, weseli się na jawie i we śnie, jest mocny i wolny od smutku”¹².

⁷ A. KROKIEWICZ: *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*. Warszawa, Wydawnictwo PAX, 1960, s. 58.

⁸ J. LEGOWICZ: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 107.

⁹ Ibidem.

¹⁰ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 507—508.

¹¹ J. LEGOWICZ: *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 102.

¹² A. KROKIEWICZ: *Etyka Demokryta...*, s. 50, 60.

Źródłem nieszczęścia człowieka są jego przywary charakteru, takie jak: zazdrość, nienawiść, samozakłamanie, próżność oraz chciwość. Zdaniem Demokryta, ludzie nieszczęśliwi sami są sprawcami swego nieszczęścia. Szczęście zaś jest powinnością człowieka, gdyż daje je ludziom natura, więc każdy przeciętnie zdolny i silny może być szczęśliwy. Stan szczęścia świadczy dodatnio o człowieku, nieszczęście wyznacza ujemną ocenę całości zachowania. W życiu społecznym radość i brak radości mogą w niektórych sytuacjach wyznaczać granice między tym, co pożyteczne, a tym, co szkodliwe¹³.

Demokrytowe pojęcie szczęścia było niemalże identyczne z pojęciem nowożytnym. Etyka Demokryta była dziełem umysłu widzącego rzeczy trzeźwo, jasno, jak wymagał tego atomizm i materializm, ale jednocześnie i euthymicznie — pogodnie.

2.1.2. Arystypowa teoria hedonizmu i szkoła cyrenajska

Na początku III wieku p.n.e. teorię hedonizmu zapoczątkował Arystyp z Cyreny, autor pism *O szczęściu*, dając jej od razu postać najskrajniejszą. Arystyp założył, że dążenie do cnoty jest tożsame z dążeniem do eudajmonii. Przyjemność natomiast to największe dobro, gdyż dążą do niej wszystkie istoty rozumne i nierozumne. Hedonizm jego cechowała nie tylko teza, że przyjemność jest jedynym dobrem, ale także że jest nim tylko przyjemność własna — bo cudzej nie odczuwamy, cielesna — bo umysłowa, w osnowie swej, jest także cielesna, pozytywna — bo przyjemność negatywna, czyli brak cierpienia, jest brakiem zła, ale nie jest dobrem.

To, co nazywamy „szczęściem”, jest tylko mnogością chwil przyjemności. Częściowa przyjemność jest pożądana sama przez się, szczęście zaś — nie samo przez się, lecz tylko przez wzgląd na częściowe przyjemności, z których się składa. Należy więc starać się o to, by przyjemności doznawać jak najwięcej i jak najintensywniej, gdyż jakościowo nie różnią się one od siebie, nie istnieją przyjemności niższego i wyższego rzędu. Nie ma też czystych przyjemności cielesnych, lecz jedynie duchowo-cielesne, te zaś należy chwytąć zgodnie z zasadą *carpe diem*, poszukując ich aktywnie, a nie jedynie unikając przykrości.

¹³ Ibidem, s. 64, 78.

Nie ma też żadnych względów, które powinny zatrzymywać człowieka w jego dążeniu do przyjemności¹⁴. Wobec tego program życiowy Arystypa mógł być zupełnie prosty: należy cieszyć się dniem dzisiejszym, używać przyjemności, jakie się nadarzają, żadnych przyjemności sobie nie odmawiać i nie troszczyć się o to, co z takiego życia wyniknie. Arystyp zostawił szkołę zwaną cyrenajską, ale jego uczniowie, choć zasadniczo wierni hedonizmowi, zaczęli stopniowo rezygnować z jego skrajnych tez, nadając mu postać bardziej umiarkowaną. Ich program życiowy, z zaleceniem *carpe diem* oraz używania wszelkich rozkoszy, stał się programem rozważnego dobierania sobie przyjemności trwalszych i „wyższych”, a także przestrzegania przepisów cnoty i mądrości.

Wedle cyrenaików cierpienie raczej trudno znieść, doznawanie przyjemności natomiast jest czymś bardziej dla człowieka naturalnym. Wprawdzie przyjemność jest sama godna pożądanego, ale przeciw dążeniu do pewnych przyjemności przemawia ta okoliczność, że można je osiągnąć tylko kosztem narażania się na przykrości. Dlatego też filozofowie ci uważają za niezmiernie trudne takie nagromadzenie przyjemności, które stanowiłoby o ludzkim szczęściu¹⁵.

Nie jest prawdą, jakoby każdy mędrzec miał żyć szczęśliwie, a każdy głupiec — nieszczęśliwie, prawdą jest tylko to, że na ogół ludzie mądrzy są szczęśliwsi od tych drugich. Stwierdzenie to skłania i usposabia zarazem do studiów nad mądrością życia, a przede wszystkim do takiego praktykowania mądrości życia, które staje się udziałem nie tylko konkretnego człowieka, ale i całych pokoleń. Idea mądrości życia w programie wychowawczym oznaczałaby syntonie dobra z rozumnością, czyli rozsądkiem, roztropnością i rozwagą — zaletami, których w każdych warunkach kulturowych nie sposób przecenić.

2.1.3. Sokratejskie i Platónskie pojmowanie szczęścia

Zagadnienie dobra, jednak nie dobra konkretnie sposobionego postępowania, lecz dobra jako takiego i osiągalnego jedynie w czystym poznaniu stanowi rdzeń etyki Sokratesa. Poznawanie dobra jako takiego jest cnotą i szczęściem, wielkością duszy, jej dzielnością, jak

¹⁴ L. ŻUK-ŁAPIŃSKA: *Problemy etyki. Etyka opisowo-wyjaśniająca*. T. 1. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 39.

¹⁵ D. LAERTIOS: *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Przeł. I. KROŃSKA, K. LEŚNIAK, W. OLSZEWSKI, B. KUPIS. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 127.

często mawiał Sokrates, mocą i pięknnością. Cnota nie oznacza tu jakiejś nowej jakości ludzkiego postępowania, lecz tylko drogę, na której osiąga się szczęście — znawstwo dobra w ogóle.

Z przekazów Platona i Ksenofonta dowiadujemy się, jak wielką wagę Sokrates przywiązywał do pojęcia państwa; życie w państwie uważał bowiem za warunek szczęśliwego życia wśród ludzi. Sokrates zasiał niepokój intelektualny, który w gruncie rzeczy był niepokojem o człowieka, jego dobro i szczęście. I w tym tkwi niewątpliwie wielka zasługa ateńskiego filozofa¹⁶.

Zestawiając myśl etyczną Sokratesa i Platona, zauważamy, że podstawą moralności tego drugiego jest również dobro, ale dobro najwyższe, a jej celem — szczęście rozumiane jako szczęście najwyższe. Dobro utożsamia się tu ze szczęściem. Szczęście zaś oznacza posiadanie tego, czego wszyscy pożądamy, a tym jest dobro. Wszelkie poznanie i wiedza na nic — twierdzi Platon — jeśli nie czynią nas szczęśliwymi. Wszelkie dobro — szczęście pochodzące z danych świata zewnętrznego — o tyle będzie dobrem i szczęściem, o ile będzie zażywane w podporządkowaniu dobru i szczęściu najwyższemu.

Gdy dusza natomiast, uznając ideę za źródło i wzorzec wszelkiego dobra i szczęścia w świecie zewnętrznym, jednocześnie podejmuje staranie, aby ten świat i swoje w nim bycie układać zgodnie z owym pierwotnym wzorcem dobra i szczęścia, wówczas udziałem jej staje się uszczęśliwienie pełne. Wszelkie prawdziwe dobro i prawdziwe szczęście znajduje, zdaniem Platona, swe uzasadnienie jedynie w uzgodnieniu pragnień z tym, co prawdziwie dobre i szczęsne samo w sobie. W obu wypadkach celem postępowania moralnego będzie zażywanie dobra i szczęścia najwyższego w połączeniu z najwyższą ideą dobra¹⁷. Filozofom wychowującym młode pokolenia przepowiada Platon życie na wyspach szczęśliwych, jako ludziom, którzy coś boskiego mają w sobie i dlatego są szczególnie predysponowani do doświadczania stanu szczęścia.

Uznając prymat szczęściorodnych uczuć, w dialogu *Fileb* Platon zapisał: „Dobrem dla wszystkich istot żywych jest radość i wszystko w tym rodzaju, czy to się tak nazywa, czy podobnie”¹⁸. W *Fajdrocie* natomiast dostrzegał Platon naturalną skłonność człowieka do przebywania poza miastem, aby cieszyć się pięknem przyrody, i w tym upatrywał istotnego powodu zadowolenia. Zadowolenie samo nie stanowi o szczęściu, jest tylko konsekwencją posiadania innych dóbr.

¹⁶ J. LEGOWICZ: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu...*, s. 144—145.

¹⁷ Ibidem, s. 175.

¹⁸ Ibidem, s. 176.

Miara szczęścia była dla Sokratesa, Platona i ich następców obiektywna, a nie subiektywna, jak w rozumieniu Demokryta. W tym sensie Platon określał szczęśliwych jako tych, którzy posiadają rzeczy dobre i piękne.

2.1.4. Cnota – szczęście w ujęciu Zenona z Kition a stoicki spokój

Stoicy za dobro najwyższe i szczęściodajne uważali cnotę. Sądzieli, że wystarcza do szczęścia to, co dla Arystotelesa było zaledwie jednym z jego czynników. Zalecali ćwiczyć zdolności tylko najdoskonalsze. Arystoteles we wszystkich rzeczach doradzał umiar, oni zaś w odniesieniu do rzeczy najlepszych nie uznawali umiaru. Natomiast w wielu innych zagadnieniach Arystoteles i filozofowie hellenistyczni byli zgodni, przede wszystkim zaś w pytaniu: „Czemu poza sobą szukacie szczęścia, które jest w was?”¹⁹. Stoicy, zgodnie z helleniską eudajmonią, twierdzą, że celem moralnego życia człowieka jest szczęście. To jednak ma znaczenie dwojakie: jest się szczęśliwym, żyjąc zgodnie z sobą samym, a żyje się zgodnie z sobą, jeśli to życie odpowiada naturze, jeśli się szuka tego, co z ową naturą zgodne. Miara zaś tego, „co z natury”, pozostaje rozum. Człowiek osiąga szczęście, jeśli w swym postępowaniu kieruje się najwyższą normą — normą rozumu. Intencja i wola konstytuują, według stoików, człowieka etycznie i jakościowo go określają, czyniąc szczęśliwym i cnotliwym, jako że zgodnym z własnym głosem wewnętrznym i z głosem woli „logosu” wszechświata.

Cnota wedle stoików pokrywa się z dobrem i ze szczęściem, bo — jak mówią — „kto uczestniczy w cnocie i wykonuje zgodnie z zasadami cnoty swoje działania, sam staje się dobrym człowiekiem, a następstwem tego jest radość, zadowolenie i tym podobne stany”²⁰. Za niezgodną z naturą i bezrozumną namiętność uważa Zenon z Kition smutek. Najgorszy z afektów — smutek, jego zdaniem, nie powinien mieć nigdy dostępu do duszy mędrca.

Marek Aureliusz wyraża tę prawdę w ten oto sposób: „Mów tak: o ja szczęśliwy, że chociaż mię to spotkało, żyję bez smutku, nie gnębi

¹⁹ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 64.

²⁰ M. AURELIUSZ: *Rozmyślania*. Przeł. M. REITER. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 42—43.

mnie terażniejszość ani nie boję się przyszłości. Przy każdym zdarzeniu, które cię do smutku przywodzi, pamiętaj o zasadzie: to nie jest nieszczęściem, owszem, szczęściem jest znosić to wzniośle”²¹. Szczęśliwy — według tegoż filozofa — to ten, kto szczęśliwy los sam sobie przygotował. A szczęśliwy los to dobre drganie duszy, dobre skłonności, dobre czyny. Cieszy się bowiem człowiek, gdy czyni to, co jest mu właściwe. „Ty zaś pamiętaj — pisze w innym miejscu — że tylko istota rozumna otrzymała zdolność chętnego przyjmowania losu. Niech więc świadczenie dobra — zaleca Marek Aureliusz — przenika radośnie twą świadomość. Nadto bądź ducha pogodnego i nie miej potrzeby pomocy zewnętrznej, i nie pożądaj spokoju takiego, którego tylko inni mogą ci użyć. Należy samemu się trzymać, a nie tylko być podtrzymywanym”²².

Rozmyślania przekonują ponadto, jak nietrudno iść drogą cnoty: „Jakże łatwo odtrącić od siebie i odepchnąć wszelkie wyobrażenia niepokojące [...] i natychmiast uzyskać pogodę ducha [...], wszędzie i zawsze z terażniejszości czuć się bogobojnie zadowolony [...]. Ci zaś muszą być nieszczęśliwi — zauważa — którzy nie śledzą z rozumą drgnień duszy własnej [...]. Nigdzie bowiem nie schroni się człowiek spokojniej i łatwiej jak do duszy własnej [...], zwłaszcza ten, kto ma taką ustronń wewnętrzną, że w niej natychmiast zupełny znajdzie spokój, a nic innego nie nazywam spokojem jak wewnętrzną łąd”²³.

Swoim stoickim przekonaniom dał wyraz również Seneka w dziele *O życiu szczęśliwym*. Uważał, że, aby być szczęśliwym, trzeba to wiedzieć i odczuwać. „Nie jest szczęśliwym — pisał — kto nie ma się za szczęśliwego”²⁴. Nie jest również konieczne, by szczęśliwy był wesóły. „Wszak nie sądźcie, że radość polega na śmiechu, radość to rzecz bardzo poważna”²⁵. Życie szczęśliwe to, według niego, życie nie tylko zgodne z naturą, ale także zasadzające się na prawdzie. „O nikim bowiem nie można powiedzieć, że jest szczęśliwy, kto się znajduje poza granicą prawdy”²⁶. Zapewnia ponadto, że „kiedy pogardzamy rozkoszą i bólem w zamian [...] otrzymamy [...] radość wielką, niezmaconą, trwałą, a dalej — pokój i wewnętrzną harmonię, jak również wielkość ducha w przymierz z łagodnością”²⁷.

²¹ Ibidem, s. 42.

²² Ibidem.

²³ Ibidem, s. 57, 92, 125, 74, 24, 45, 14.

²⁴ Podaję za: W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 45.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ SENEKA: *O życiu szczęśliwym*. W: *Teksty filozoficzne*. Red. M. ŁOJEK. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 91.

Sentencji etycznych zawartych w dziele *O pokoju ducha* nie sposób przecenić. Oto jedna z nich — pochwała radości międzyludzkiej: „Nic jednak nie sprawia tak wielkiej radości jak przyjaźń serdeczna i wierna. Wielkie to dobro, jeśli zjednasz sobie serca ludzi, których mowa łagodzi troski, których rada ułatwia powzięcie decyzji i których wesołość rozprasza w nas smutki, których sam widok już nas napełnia radością”²⁸.

Etykę stoików z jednej strony cechowała surowa powaga i rozsądna trzeźwość w postępowaniu moralnym (*apatia*), z drugiej zaś — wyróżniał ją optymizm oraz nieugięta wiara w możliwość i łatwość osiągnięcia szczęścia.

2.1.5. Plutarcha pogoda ducha

Pojęcie pochodne szczęściu — „pogodę ducha” przyjął i upowszechnił Plutarch w swych *Moraliach*. Pouczenie o tym, jak żyć, by wieść życie szczęśliwe, znajdujemy w słowach: „Każdy w sobie ma źródło zadowolenia i niezadowolenia i owe beczki ze szczęściem i nieszczęściem bynajmniej nie w Zeusowych się spichrzach znajdują”²⁹. W innym miejscu zauważa: „Te rzeczy macą równowagę ducha: ludzie łatwo rozstają się z rzeczami wesołymi i pomyślnymi, a wikłają się we wspomnieniach nieprzyjemnych podobni do żuków w Olincie. Kiedy raz pogrążą się w rozpamiętywaniu minionych nieszczęść, nie chcą już ochłonać i dawać pierwszeństwa wydarzeniom jasnym i promiennym. Wszakże i my, gdy nam ktoś powiada, że ciężkie i mocno niewesołe jest nasze położenie, bo nie piastujemy ani konsulatu, ani prokuratury, możemy odpowiedzieć: świetne jest nasze położenie i do pozazdrosczenia życie; nie żebrzemy, nie zarabiamy dźwiganiem ciężarów, nie przysługujemy się nikomu pochlebstwami”³⁰.

Smutek bierze się, zdaniem Plutarcha, z niedoświadczenia, niewiedzy, a szaleńcami są ci, którzy martwią się stratą, a nie cieszą tym, co pozostało. Słusznie zauważa, że w znacznym stopniu macą pogodę ducha dążenia niedostosowane, gdyż „gwałtowność pożądania takich rzeczy, jak: bogactwo, sława, znaczenie, powoduje jeszcze gwałtowniejszą trwogę przed ich postradaniem, a stąd radość staje się

²⁸ SENEKA: *O pokoju ducha*. W: *Teksty filozoficzne...*, s. 93.

²⁹ PLUTARCH: *O pogodzie ducha*. W: IDEM: *Moralia*. Przeł. Z. ABRAMOWICZÓWNA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977, s. 230.

³⁰ Ibidem, s. 238—239.

umniejszona i nietrwała”³¹. Inne formy utrwalania pogody ducha ujawnia w przekonaniach: „Z duszy wolnej od złych myśli i uczynków płyną szlachetne postęпки niosące natchnioną radość czynu”. „Najstarszą bowiem i najdogodniejszą bóstwa świątynią jest wszechświat. To są prawdziwe misteria życia i najdoskonalsze wtajemniczenia, które powinny nas napawać weselem i pogodą”³².

Przygnębionym zaleca, by nie zaniedbywali radości życia, wyrывая się ustawicznie myślą ku przyszłości. Niepamięć radości również czyni je niebyłymi. Warto natomiast z podziwem i zapalem zacząć doświadczać siebie, tak jak doświadcza się terażniejszości, i z nadzieją patrzeć losowi prosto w oczy. Oto zalecenia, które nie straciły nic ze swej aktualności, a we współczesnym człowieku rodzą dodatkowo zupełnie nowe asocjacje, związane ze specyfiką cywilizacyjnych warunków życia, w jakich egzystuje.

2.1.6. Epikurejska ataraksja — pochwała życia w roztroprnym pokoju ducha

Wielka szkoła hedonistyczna starożytności — szkoła epikurejska, z Epikurem na czele, reprezentuje już inny typ hedonizmu, daleki od pierwotnego prostego hedonizmu Arystypa. Oto jej główne tezy:

- Przyjemności duchowe są tak samo przyjemnościami jak cielesne, a nawet są pełniejsze od nich, bo gdy ciało czerpie przyjemności jedynie z terażniejszości, to umysł także z przeszłości i przyszłości.
- Przyjemnością jest dla każdego tylko jego własna przyjemność, ale przyjemności innych ludzi są mu tak samo potrzebne jak własne, bo zachodzi współzależność między przyjemnościami ludzkimi; nie można bowiem żyć spokojnie i bezpiecznie, jeśli i inni ludzie nie żyją przyjemnie.
- Wprawdzie każda przyjemność jest dobrem, nie z każdej jednak należy korzystać, ponieważ środki, jakimi się zdobywa pewne przyjemności, sprowadzają niejednokrotnie większe od nich utrapienia.
- W zasadzie każdy może szukać przyjemności jak chce, ale w praktyce okazuje się, że jest jedna droga lepsza od wszystkich innych — droga cnoty. Cnoty nie są same przez się dobrami, są tylko

³¹ Ibidem, s. 236.

³² Ibidem, s. 246, 244.

środkiem do przyjemnego życia, ale niezawodnym i niezastąpionym. „Nie ma życia przyjemnego, które by nie było rozumne, moralnie podniosłe i sprawiedliwe, ani też nie ma życia rozumnego, moralnie podniosłego, które by nie było przyjemne”³³.

Epikur rozumiał cel życia podobnie jak Arystyp, natomiast inaczej rozumiał środki, które do tego celu prowadzą; życie, aby było przyjemne, sądził, musi być sprawiedliwe, rozsądne, umiarkowane, musi uwzględniać potrzeby nie tylko własne, ale także innych ludzi. Uważał też, że do przyjemnego życia nie potrzeba wiele, a zwłaszcza od świata zewnętrznego, byle nie przysparzał nam cierpień fizycznych ani zaburzeń duchowych. Źródło przyjemności możemy znaleźć w nas samych, we własnym ustroju, bo sam proces życia odczuwamy jako przyjemny. Jest on początkiem i końcem szczęśliwego życia³⁴.

Zadaniem filozofii jako działalności poznawczej jest, według Epikura, uczynienie człowieka szczęśliwym. Zadanie to upragmatycznia w swej etyce. Życie szczęśliwe będzie życiem człowieka, nie zaś osobnym szczęściem ciała i szczęśliwością duszy. Człowiek winien osiągać i mieć tylko jedną swą szczęśliwość ludzką. Wszystko sprowadza się do wewnętrznego pokoju człowieka, radości (*chara*), czyli do należytego przysposobienia człowieka do dobrego samopoczucia.

Panując nad zmysłami i wyobrażeniami, możemy, zdaniem Epikura, usuwać jedne jako bolesne, a utrzymywać inne — przyjemne, i w ten sposób kierować przeżyciami, czuwając nad własnym szczęściem. Dlatego za najważniejszą spośród cnót uznaje mądrość albo roztropność (*phronesis*), która stanowi źródło wszystkich innych cnót. Ona także wskazuje właściwą, bo zgodną z prawami natury, drogę szczęścia. Wszelką naukę i filozofię uważa za bezużyteczną, jeśli nie sposobi człowieka do szczęścia ani tego szczęścia mu nie zapewnia. Mędrzec to ten, kto ma wolę życia rozumnie szczęśliwego.

Epikur z Samos wprowadza bardziej skonkretyzowaną synkategorię felicytologiczną, która nosi nazwę ataraksji i reprezentuje pojęcie niezmaconego, radosnego spokoju. Ataraksja funkcjonuje jako dopełnienie kategorii natury. Zgodna z naturą jest przyjemność, niezgodna z nią — przykrość. Doznania zatem wskazują człowiekowi, czy podąża słuszną, czy też niesłuszną drogą, aby być szczęśliwym. „Pokój ducha i nieobecność bólu są przyjemnościami statycznymi, radość i wesołość natomiast zdają się polegać na ruchu i czynności”³⁵ — pisze w dziele *O wyborze* Epikur.

³³ Ibidem, s. 247.

³⁴ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 508—510.

³⁵ Ibidem, s. 510.

Przynależność do społeczności pochodzi, w myśl nauki Epikura, z ustanowienia ludzkiego, jest czymś przypadkowym i umownym, przyjaźń natomiast to nakaz natury i zarazem wolny wybór człowieka stanowiącego o własnym szczęściu. Przyjaźń ma swą podstawę w pożytku, natomiast jej dalsze istnienie zależy od wspólnego przeżywania przyjemności. „Przyjaźń jest największym wśród wszystkich dóbr, jakimi nas mądrość obdarza dla zapewnienia szczęścia przez całe życie” — zaznacza tenże filozof³⁶. W innym miejscu czytamy: „[...] kto najmniej wyczekuje jutra, z największym zadowoleniem je wita”³⁷. Epikur uczył wdzięczności za dary życia, gromił zaś lenistwo i zaborczy egoizm, a piętnując rzekomą szczęśliwość, żądał czci dla autentycznego szczęścia.

Ten właśnie humanistyczny optymizm skłonił Epikura do sięgnięcia po koncepcję parenklizy, aby we wszechświecie odnaleźć genealogię wolności jako niewyczerpanego źródła ludzkiego szczęścia. Szerząc kult szlachetnego, wysublimowanego życia, epikureizm czyni człowieka odpowiedzialnym za własne szczęście. Zakłada też, że ludzie cierpią, bo się lękają, że nie osiągną szczęścia. Przeżywane chwile szczęścia w znacznym stopniu zakłóca także lęk przed cierpieniem, śmiercią oraz bogami.

Choć szczęście typu „grono przyjaciół i kwiaty w ogrodzie” na swój sposób pojmowano i urzeczywistniano, to jednak ataraksja Epikura wyraźnie różni się od tego wszystkiego, z czego owo szczęście wyprowadzano i na czym je zasadzano przed Epikurem i po nim. W epikureizmie nie ma sprzeczności między dobrem moralnym a przyjemnościami. Zażywanie przyjemności, jako że mają one pozytywny potencjał moralny, także współcześnie może stanowić psychoterapię dla pewnej części populacji zniechęconej lub znużonej życiem. W zmęczeniu trudem istnienia i rozczarowaniu życiem dobrze zastosowany system epikurejski nabiera samoistnych walorów leczniczych, odbudowujących siły vitalne i duchowe człowieka. W tym sensie wielki niewykorzystany potencjał terapeutyczny i wychowawczy tkwi nadal w filozofii oraz w faktycznej współpracy między filozofami i psychologami, a także między filozofami i pedagogami.

³⁶ J. LEGOWICZ: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu...*, s. 329—330.

³⁷ Podaje za: PLUTARCH: *Moralia...*, s. 239.

2.2. Grecka *eudaimonia* i chrześcijańska pogoda ducha – filary europejskiej kultury afirmacji życia

W rozumieniu szczęścia, jakie przyjął Arystoteles w *Etyce eudemejskiej*³⁸, prymarne wydaje się następujące założenie: nie dlatego człowiek jest szczęśliwy, że czuje się przyjemnie zadowolony, lecz jest zadowolony dlatego, że jest moralnie szczęśliwy. To Arystotelesowskie pojęcie szczęścia, oznaczające skumulowanie w człowieku największych dostępnych mu dóbr, stało się na długo głównym pojęciem etyki pod starą nazwą eudajmonii³⁹. *Eudaimonia* jako istotny składnik *paidei* oraz otucha chrześcijańska, wola życia zacnego i zarazem pogodnego znalazły się u podstaw współczesnej kultury afirmacji życia. Dzisiejsza afirmacja życia w kulturze europejskiej jest w dużej mierze wyznacznikiem dwóch zasadniczych nurtów: Arystotelesowskiego eudajmonizmu i franciszkańskiej pogody ducha.

2.2.1. Arystotelesowska doktryna „środka”, czyli pochwała doskonałego zharmonizowania człowieka

Obiektywne pojęcie szczęścia przyjął Arystoteles, według którego szczęściem jest posiadanie tego, co najcenniejsze. Jeśli wiedza jest najcenniejsza, to szczęśliwy jest ten, kto ma wiedzę, jeśli zaś najcenniejsza jest dzielność, to szczęśliwy jest człowiek dzielny. Szczęście jest różne od przyjemności i pomyślności; to tylko niewykształcony ogół, jak pisał Stagiryta, utożsamia je ze szczęściem. Inna rzecz, że życie szczęśliwe jest przyjemne i pomyślne. Kto posiada to, co najcenniejsze, ten będzie też zadowolony, ale zadowolenie jest tylko normalną konsekwencją szczęścia, nie zaś jego istotą.

Niezbędne do szczęścia są jednak dobra rozmaite; nawet dobra najwyższe, moralne i umysłowe, same nie wystarczają. Człowiek, aby był szczęśliwy, nie może być ani bardzo szpetny, ani bardzo złego pochodzenia, ani słaby i chory, ani w nędzy, ani samotny; tylko różnorodne dobra zespolone w człowieku stanowią o jego szczęściu. Dlatego też Arystoteles był przekonany, że skoro do szczęścia potrzebne jest

³⁸ ARYSTOTELES: *Etyka eudemejska*. W: IDEM: *Dzieła wszystkie*. T. 5. Przeł. D. GROMSKA, L. REGNER, W. WRÓBLEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.

³⁹ Podaje za: W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 62.

posiadanie wszystkich dóbr, to należy ćwiczyć wszystkie ludzkie zdolności⁴⁰.

Arystoteles, poza pojęciem eudajmonii, posługiwał się również pojęciem „błogości”. Chcąc wyrazić pełnię szczęścia, do eudajmonii dodawał jeszcze błogość, a tych, którzy ją osiąkali, nazywał „szczęśliwymi i błogosławionymi”. Sądził, że gdy przeciw człowiekowi sprzysięgną się złe losy i odbiorą mu dobra zewnętrzne, to choć będzie mieć dobra najwyższe, nie zdoła doznawać błogości, będzie tylko *eudaimonion*.

Pojmując szczęście jako pomyślność losów, wcześni Grecy uważali je za dar bóstw, natomiast Demokryt, Arystoteles i ich następcy doszli do przekonania, że szczęście jest dziełem własnym człowieka. To, co stanowi o szczęściu, tkwi więc w samym człowieku, nie w warunkach zewnętrznych; tylko od niego samego zależy, czy będzie wiodł żywot szczęśliwy, czy mu przeciwny⁴¹. Dobro i szczęście muszą być, według Arystotelesa, czymś dla człowieka rzeczywistym, obecnym, a nie tylko przyobiecawanym lub należącym do ludzkich predyspozycji. Przede wszystkim dobro i szczęście są czymś ostatecznym, co osiąga się w działaniu. Toteż uczestnikami tego, co w życiu jest dobre i moralnie piękne, stają się słusznie ci, którzy działają, jakby byli samowystarczalni.

Dobro i szczęście nie polegają więc tylko na stanie subiektywnego zadowolenia i sytości, ale na sprawnej i należycie pokierowanej obiektywnej aktywności życiowej. Okazuje się zatem, że podstawą moralnego „bycia” jest, według Arystotelesa, nie takie czy inne samopoczucie człowieka, nie poznanie ani wiedza jako takie, lecz działanie, to, co nazywa *praxis* wzmagające możliwość (*hyle*) moralnego charakteru człowieka, a którego formą jest szczęście. Przysposobienie do takiego ludzkiego działania i zarazem szczęśliwości stanowi cnotliwość (*arete*). Owa *arete* nie jest jedynie zdolnością przeżywania szczęścia, ale *hek-sis*, czyli stanem, nawykiem, trwałą dyspozycją i sprawnością woli do określonego działania — *ktesis*. *Ktesis*, umacniana w rezultacie ćwiczeń duchowych i w procesie wychowania, może osiągnąć *ethos*, czyli cnotliwą zaletę⁴².

Zagadnienie przyjaźni interpersonalnej czyni Arystoteles ważną kwestią swej filozofii, spostrzega bowiem przyjaźń jako istotny czynnik szczęśliwego współżycia społecznego. *Filia* w znaczeniu więzi społecznej to czynna życzliwość człowieka wobec innego człowieka, świadoma zasada, która to współżycie sposobi, usprawnia i czyni szczęśliwym.

⁴⁰ Ibidem, s. 63–64.

⁴¹ Ibidem, s. 64–65.

⁴² J. LEGOWICZ: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu...*, s. 243–244.

Swą eudajmonistyczną „filozofię środka” Arystoteles wyraża słowami: „Radować się i smucić się można i zbyt, i za mało, a w obu tych wypadkach niewłaściwie. Doznawać zaś tych namiętności we właściwym czasie, z właściwych przyczyn, wobec właściwych osób, we właściwym celu i we właściwy sposób — to właśnie jest drogą zarówno środkową, jak i najlepszą i to też jest istotną cechą dzielności etycznej. Nie każde jednak postępowanie dopuszcza średnią miarę. Czymś niegodziwym na przykład jest radość z niepowodzenia drugich, ponieważ one same są niegodziwe, nie zaś ich nadmiar lub niedostatek”⁴³. Jeżeli natomiast każdemu sprawia przyjemność to, czego jest miłośnikiem, to ten, kto miłuje radość ludzką, nie tylko ją osiąga, ale i rozprzestrzenia. Wiele bowiem dzieje się wedle zasady: „Kocham radość i radość przychodzi do mnie”.

Etyka Arystotelesa, wraz z centralnym miejscem, jakie nadaje ona cnotom i szczęściu jako celom życia ludzkiego, według których wszystkie inne dobra są uszeregowane, ujmuje zasadnicze cechy nie tylko praktyki ludzkiej w ramach greckich miast-państw, ale ludzkiego postępowania w ogóle. I właśnie bez względu na to, gdzie istnieją nauka i sztuka, twórcze i praktyczne rodzaje aktywności ludzkich, takich jak: uprawianie roli, rybołówstwo, architektura i im podobne, których uczestnicy nie mogą nie rozpoznawać dóbr im właściwych oraz cnót niezbędnych do osiągania tych dóbr — Arystotelesowskie pojęcia dobra, cnót i zasad odradzają się i są widziane na nowo. Nie znaczy to, że ci, którzy je praktykują, są świadomi, że w swej aktywności — chociaż zazwyczaj nie w swej teorii — stali się arystotelikami. Jeżeli czerpią przyjemność, radość z czynnego zużytkowania własnych zdolności, sukcesywnie się nimi stają. Oznacza to, że arystotelizm zawsze ma możliwość odnowienia się w różnorodnych formach kultur⁴⁴.

2.2.2. Franciszkańskie poważanie dla natury

Żaden z wielkich nauczycieli chrześcijaństwa nie jest tak wyraźnie utożsamiany z etyką natury i radości życia, jak św. Franciszek z Asyżu (1182—1226). Jego tradycję społeczność judeochrześcijańska kontynuowała na wiele sposobów, by wymienić tylko filozoficzną koncep-

⁴³ Ibidem, s. 244.

⁴⁴ A. MACINTYRE: *Krótką historia etyki. Filozofia moralności od czasów Homera do XX wieku*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1995, s. 23—24.

cję uszeregowania wszystkich istot żywych w jeden ciąg, czyli Wielki Łańcuch Bytu, czy nacechowany czcią stosunek Alberta Schweitzera do natury. Darwinowska teoria ewolucji dała naukową podstawę intuicyjnemu poczuciu powszechnego braterstwa wszystkich istot żywych.

Fascynacja duchowością franciszkańską krótko przed I wojną światową przyczyniła się do głębokiej rewizji dotychczasowych postaw chrześcijan, a po II wojnie światowej do ożywienia życia religijnego Europejczyków. Można sądzić, że pochwała radości chrześcijańskiej pomagała przezwyciężyć nie tylko wojenny upadek humanizmu, ale od nowa uczyła zaufania do ludzi, zadowolenia z życia i przejawiania wdzięczności za dar istnienia. Franciszkanizm ze swą afirmacją człowieka, żywą, prostą i spontaniczną, która nie wynika ani z racjonalnej motywacji, ani z okoliczności życiowych, ale wprost z dobra życia, miał swój niewątpliwý udział w budowaniu nie tylko włoskiej, ale kontynentalnej kultury afirmowania życia.

Wspólnota skupiona wokół tego Świętego cieszyła się świadomą przyjaźnią, daleka była również od uczucia goryczy, jakiej doznają miłośnicy świata zażywający niewybrednych przyjemności, w których tkwi przyczyna niejednokrotnie wielkiej nędzy i prawdziwego smutku. Niewinność życia i szlachetna prostota charakterów zapobiegały dwistości ducha⁴⁵, która współcześnie objawia się jako nadmierna komplikacja relacji międzyludzkich, trudnych do jednoznacznego wartościowania. Można zaobserwować, że codziennej radości zbyt często pozbawiają nie dość subtelne stosunki społeczne, skażone niewłaściwymi intencjami, afektywnością lub celami komercyjnymi.

Wewnętrzne zapotrzebowanie człowieka na głębię autentycznych odniesień międzyludzkich nie zmieniło się w ciągu wieków, może nawet wzrosło. Im bardziej człowiek atakowany jest przez mechaniczne urządzenia i przedmioty wyspecjalizowanej techniki, tym silniej domaga się wyrównania tego aksjologicznego zachwiania, które odczuwa jako szczególnie przykre i zatrważające. Nic dziwnego, że misteria życia zachwycają swym nieklamany bogactwem do tego stopnia, że w końcu człowiek pragnie na ową desperację odpowiedzieć nadzieją nie tylko na wieczną szczęśliwość, ale także na szczęście doraźne.

⁴⁵ Święty Franciszek zapewniał, że najlepszym lekarstwem na zasadzki wroga jest radość duchowa. Mawiał bowiem, że wtedy szatan najbardziej się cieszy, kiedy człowiekowi zdoła zabrać radość ducha. Gdy duch jest zmartwiony albo pochłania go smutek, łatwo pociągnąć człowieka radości znikome. Jeżeli zaś demony widzą człowieka pełnego świętej radości, nie mogą mu zaszkodzić. *Elementarz Świętego Franciszka dla wszystkich, którzy mieszkają na całym świecie*. Wybór tekstów A. ZAJĄC. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2002, s. 21–22, 36.

Podkreślając szczególne szczęście człowieka płynące z wiary, w taki oto sposób scharakteryzowano w roku 1927 franciszkański typ religijności: „[...] kto w sercu swoim ma religijność cicha, prostą i skromną, a obejmującą przecież wszystko, wielką i zwycięską, kto ufa i wie, że nad światem czuwa Bóg dobry, opiekun lasów i łąk, troskliwy pasterz zwierząt, Bóg, bez którego woli włos z głowy nikomu nie spadnie i zło nie ma przystępu, ten zna dobrze wartość i radość religijności. [...] Dobra jest religijność żywota duszy naszej; spokój i moc, radość i otucha z niej są. Taka była siła ginących za wiarę, dlatego tak radosne było życie świętych; czuli oni bowiem dobro radosne, które jest w nas i w świecie. [...] Nie gardź chwilami takich przeżyć, które niewołane przychodzą do ciebie o zachodzie słońca, w ciszy kościoła, wśród gór lub morza. Pragnij ich i pożąday, a przyjdą do ciebie. Ciesz się, że uchwycić je możesz, i dziękuj, że potrafisz je przygarnąć i przeżyć. Z tego dobra życia czerp”⁴⁶.

Postawę franciszkańską cechował ponadto uniwersalizm, otwarcie na ludzi, przeświadczenie o powszechnym braterstwie wszystkich istot żyjących⁴⁷. Niewykluczone, że franciszkański szacunek dla natury, który przybrał rozmaite formy filozoficzne, naukowe i religijne, przyczynił się w jakimś stopniu do powstania w krajach cywilizacji zachodniej doktryny ochrony przyrody i do jej gwałtownego rozpowszechniania się w ostatnim stuleciu. Franciszek z Asyżu wprowadzał w życie ideał absolutnego utożsamienia się z naturą, ale jego bezpośredni naśladowcy nie dość konsekwentnie przejęli tę unikalną postawę życiową⁴⁸.

Z postaci św. Franciszka emanuje pełna życia nadzieja, silna i niezależna od doświadczeń życiowych, która pozwala człowiekowi wyjść poza własną aktualność w stronę świata ponadnaturalnego. Nadzieję tę podtrzymuje cierpliwość — cierpliwe trwanie w oczekiwaniu między doczesnością a eschatologiczną niewiadomą na szczęśliwe panowanie Boga. Nie omieszkali podkreślić tego aspektu już jego wcześnie biografowie, pisząc, że Franciszek — model nadziei chrześcijańskiej — wydawał się człowiekiem nowym i z innej epoki. Podstawowa nowość jego przesłania polega na przeczuciu i zrealizowaniu głębokiego powiązania między umiłowaniem ubóstwa i mądrością życia. Franciszek

⁴⁶ B. SUCHODOLSKI: *Kochaj życie — bądź dzielny. Rozmowa o wartości życia*. Warszawa, „Księgarnia Polska” Towarzystwa Macierzy Szkolnej, 1927, s. 26—27.

⁴⁷ M. CIECHANOWICZ: *Pesymizm a postawy chrześcijaństwa w twórczości Mariana Zdziechowskiego*. W: *Studia z antropologii teologicznej*. Red. S. OLEJNIK, A. ZUBERBIER, M. ŻUROWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 1978, s. 301.

⁴⁸ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 155, 161.

przeżył młodość w wygodach i luksusie, ale odrzucił mieszczański zbytek w poszukiwaniu bardziej dla niego zasadniczych wartości; zachowywał otuchę w obliczu wielu niedogodności, a wręcz ascetycznych warunków życiowych.

Wobec takiego projektu życia nasuwa się pytanie: jaki jest wkład franciszkańskiej wizji nadziei w strukturę współczesnego życia ludzi? To, w moim przekonaniu, ideał życia rozumiany jako zaangażowanie się we wszelkie wysiłki uczynienia człowieka jeszcze bardziej ludzkim i wolnym od takich uwarunkowań, jak: władza, nieposkromiona chęć posiadania, konformizm dla interesu i zniewolenie duchowe. To także apoteoza twórczej autentyczności, a przede wszystkim miłość w swej najbardziej bezinteresownej formie. Nadzieja franciszkańska towarzyszy człowiekowi, kiedy chce on dotrzeć do drugiego człowieka, aby nawiązać z nim więź braterstwa, burząc przeszkody niezrozumienia i nienawiści międzyludzkiej. Temu dążeniu do braterstwa z nieszczęśliwymi przyświecają miłość i nadzieja, nie zaś nihilizm. Nadzieja chrześcijańska wyzwała w człowieku zdolność godzenia przeciwności, ma także niezmienną cechę: chwilę obecną potrafi uczynić radosną, nawet jeśli jest to chwila śmierci. Święty Franciszek jest nauczycielem niezwykłym: ucząc stopni wtajemniczenia, które prowadzą do radości doskonałej, pozwala każdemu z uczniów czynić to zgodnie ze swym temperamentem. Chodzi bowiem o zachowanie naturalności ludzkiego dążenia do nadziei i uniknięcia zmiany celów na nietrwale, iluzoryczne czy instrumentalne. Bracia mniejsi stali się dla kolejnych pokoleń strażnikami, a raczej świadkami pokojowej nadziei. Ładunek nowości i optymizm, które dominowały wśród pierwszych franciszkanów⁴⁹, stały się bez wątpienia tajemnicą ich popularności, a także siłą napędową rozprzestrzeniania się, nie tylko w Europie, postawy afirmacji życia.

Przykład włoskiego świętego dostarcza współczesnemu człowiekowi wzorów harmonijnego zrównania się z resztą świata, jak gdyby zwierzęta, rośliny, a nawet niektóre przedmioty martwe były naprawdę naszymi krewnymi, braćmi i siostrami. Świętego Franciszka można z pewnością uznać za patrona tych, którzy uważają, że prawdziwa ochrona przyrody oznacza nie tylko przeciwdziałanie ludzkim wykroczeniom przeciw niej, ale także rozwijanie działalności, sprzyjającej twórczym i symbiotycznym relacjom między człowiekiem i naturą.

Zachowawczy stosunek do zmian w naturze jest naukowo uzasadniony tym, że długofalowych skutków ludzkiej interwencji w naturalne

⁴⁹ R. ZAVALLONI: *Psychologia nadziei. Aby poczuć się zrealizowanym*. Przeł. M. RADOMSKA. Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, 1999, s. 169–174.

ekosystemy nie da się dokładnie przewidzieć. Doświadczenia przeszłości wykazały, że wiele tych ingerencji przyniosło nieprzewidziane szkody ekologiczne, często katastrofalne dla samego człowieka. Większość ludzi na Ziemi nie ma okazji, aby pogodnie przeżywać nieskazitelną naturę i cieszyć się nią inaczej niż w postaci „uczwolnionej”: uprawnych pól, parków, ogrodów i innych form ludzkiego osadnictwa.

Współczesny człowiek, głęboko osadzony w rzeczywistości technicznej, przejawia szczególną skłonność do eksploatacji krajobrazów, wód oraz wszystkich bogactw naturalnych na użytek własnych, doraźnych korzyści ekonomicznych. Jednak odrzucenie cywilizacji technicznej nie rozwiąże żadnego z rozpatrywanych problemów. Aby kryzys ów pokonać, należałoby raczej wypracować nową koncepcję postępu, opartą na lepszej znajomości natury oraz na gotowości do tego, by odpowiednio do niej zmodyfikować nasz sposób życia. Prawdziwa afirmacja natury oznacza wzięcie odpowiedzialności za twórcze odniesienie do Ziemi oraz podtrzymywanie braterskiej więzi z podstawami istnienia.

Imię świętego i słowo „ekologia” są utożsamiane z postawą wobec nauki i techniki bardzo różną od tej, która w możliwości opanowania kosmosu przez człowieka widzi jego przyszłość. Stworzenie środowiska, w którym naukowo zastosowana technika całkowicie uniezależni człowieka od sił natury, przywołuje na myśl ponurą przyszłość, kiedy człowiek będzie obsługiwany przez komputery, aż w końcu sam się stanie jednym z nich. Człowieczeństwo osoby ludzkiej zależy przede wszystkim od jakości stosunku człowieka do reszty stworzenia — do wiatru i gwiazd, do zwierząt i kwiatów, do śmiejącej się i płaczącej ludzkości. Nie bez powodu nawet ludzie nauki zaczynają wątpić, czy na przykład Galileusz, James Watt i Thomas Edison w równie wielkim stopniu przyczynili się do postępu i szczęścia ludzkości, jak Franciszek z Asyżu. Istotnie, najlepiej byłoby, gdyby wiedza służyła porozumieniu, wolności i szczęściu, zamiast służyć władzy, rozwojowi technologicznemu i ekspansji ekonomicznej. Nacisk na kryteria humanistyczne nie musi pociągać za sobą odwrócenia się od nauki, powinien raczej uświadamiać potrzebę nowego zorientowania przedsięwzięć naukowych. Obok nauki o rzeczach naukowcy powinni stworzyć naukę o człowieczeństwie⁵⁰.

Jedną z najbardziej antypatycznych cech cywilizacji technicznej jest postępujący zanik zainteresowania dobrem i pięknem świata. Dla

⁵⁰ R. DUBOS: *Tyle człowieka, co zwierzęcia*. Przeł. H. WASYLKIEWICZ. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1973, s. 6, 202.

autorefleksyjnych istot ludzkich Ziemia nie jest zwyczajnym obiektem astronomicznym, jest w Układzie Słonecznym zjawiskiem niepowtarzalnym ze względu na formy życia, którym użycza schronienia. Szara i nieponętna mogłaby być nasza planeta, gdyby życie nie nadawało jej blasku. Nie można wykluczyć, że zdegradowanie Ziemi do drugorzędnej ciała niebieskiego przyczyniło się w pewnej mierze do dewaluacji przyrody i ludzkiego życia⁵¹.

Święty Franciszek dał przykład nie tylko odosobnionej postawy proekologicznej, ale zaprezentował spójne przekonania etyczne, które stały się załącznikiem etyki ekologicznej, choć swej osobiście wyrażanej religijności nigdy tak nie nazywał. Jego chrześcijańska etyka była wielkim peanem na cześć wszechmiłości Boga do wszelkiego stworzenia oraz o pojednaniu człowieka z naturą. Wzór Franciszka skłania współczesnych ludzi nauki do kontynuacji tego, co zainicjował ten skromny człowiek średniowiecza — dyskusji na temat ekologicznej przyszłości świata w kontekście chrześcijańskim.

Przymiotnik „święta” może dziwić w opisie cech planety, wyraża on jednak pewną postawę, głęboko zakorzenioną w ludzkiej historii, postawę pokornego uszanowania „matki Ziemi”, utrzymującą się do dziś. Już to, że ubolewając nad niszczeniem przez człowieka jego naturalnego środowiska, używamy powszechnie słowa „profanacja”, wskazuje, że wielu z nas ma poczucie świętości Ziemi, a w naszym stosunku do niej jest coś sakralnego⁵². Nieustannie budzi ona, zwłaszcza w ludziach nauki, zapal do jej poznawania, badania i kolejnych adoracji.

Nic dziwnego, że człowiek jest przywiązany do Ziemi. Przywiązanie to oznacza odczucie emocjonalno-aksjologicznej spójności człowieka z szerokim tłem kosmologicznym. Ziemia jest matką człowieka nie tylko w sensie alegorycznym, ale dosłownym, a jako matka, nie tylko dostarcza pożywienia i schronienia, ale również wychowuje. Wychowuje, gdy przeobraża gatunek ludzki w toku ewolucji, ale i wówczas, gdy poskramia nadmierną nonszalancję człowieka na przykład gwałtowną zmianą klimatu i innymi przyrodniczymi kataklizmami. Wychowuje, gdy uwrażliwia na to, co istnieje, i uczy podziwu dla stwórczych arcydzieł natury.

Człowiek może istnieć i cieszyć się wszechświatem tylko dlatego, że różne formy życia stworzyły i nadal tworzą bardzo specyficzne warunki środowiskowe wyróżniające Ziemię spośród innych planet. Dzięki nim może na niej istnieć życie w ogóle, a życie ludzkie — w szczególności. Natura stanowi część naszego człowieczeństwa, jeśli więc czło-

⁵¹ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności...*, s. 32.

⁵² Ibidem, s. 36.

wiek nie uświadamia sobie tej Boskiej tajemnicy, przestaje być człowiekiem. Kiedy gwiazdozbiory i wiatr w polu przestają stanowić integralną część ludzkiej duchowości, człowiek traci zarówno prostotę zwierzęcia, jak i dane człowiekowi człowieczeństwo, stając się bytem występny — kimś w rodzaju kosmicznego intruza⁵³.

Człowiek sam najsilniej zagraża własnemu człowieczeństwu, całej ludzkiej aksjosferze, gdy bezrefleksyjnie zatruwa życie wielu istnień. Znieważając środowisko przyrodnicze, uwłacza tym samym własnej godności, odbiera sobie również znaczące zasoby radości życia. Gdy spogląda na zmutowane „własną ręką” środowisko naturalne, jego uczucie afirmacji życia przekształca się w zatrważające doznanie obcości natury. W miejscach, gdzie brzydota i groza zniszczenia wyparły pierwotną wspaniałość form, człowiek doświadcza obumierania potężnych pokładów ludzkiej nadziei — dobra i piękna zarazem. Apoteoza życia w takich okolicznościach jest bardzo utrudniona.

Personalistyczna etyka może się w tej sytuacji okazać niewystarczająca wobec ogromu spustoszeń biosfery. Co więcej — ubieranie etyki personalistycznej w „szaty” chrześcijańskie to akt powierzchowny, chociaż etyka personalistyczna stanowi ważną część myśli chrześcijańskiej. Tradycja franciszkańska jest jednak wspaniałym dorobkiem chrześcijańskiej filozofii i nauki Kościoła. Te dwa nurty nie są zbieżne, dlatego nie należy ich łączyć, a tym bardziej twierdzić, że są tym samym nurtem etycznym⁵⁴.

Proste spostrzeżenie, że człowiek pod wpływem natury, która go otacza, uczy się radować pięknem, stwarza filozoficzne przesłanki rozwoju ekoetyki oraz ekoestetyki. Antony Ashley Shaftesbury w swych *Moralistach* daje frapujący opis przeżycia piękna, które uważał za szczególny przywilej natury ludzkiej. „Nie odmówicie piękna — pisze Shaftesbury — ani dziko porośłemu polu, ani tym kwiatom, które rosną wokół nas na zielonym łożu. A przecież to nie ich piękno wabi pobliskie trzody, zachwyca szczypiącego trawę jelenia i szerzy radość, którą dostrzegamy wśród pasących się stad owiec, mimo iż tak urocze są te formy natury, połyskliwa trawa lub srebrzysty mech, kwitnący tymianek, dzika róża lub kapryfolium: to nie forma raduje, ale to, co znajduje się pod nią. Forma bowiem nie może ujawnić prawdziwej siły, jeśli się jej nie kontempluje, nie osądza, nie bada; stoi ona jedynie jak znak chromatyczny lub symbol tego, co nasycza podrażniony zmysł. Skoro więc bydlęta nie są zdolne do poznania i cieszenia się

⁵³ Ibidem, s. 44—45.

⁵⁴ H. SKOLIMOWSKI: *Nadzieja — matką mądrych. Eseje o ekologii*. Łódź, Wydawnictwo „Akapit Press”, 1983, s. 124.

pięknem, jako że są bydlętami i mają jedynie zmysły, wynika z tego, że także człowiek nie potrafi tymi samymi zmysłami pojąć czy cieszyć się pięknem, ale całe piękno, jakim się cieszy, pojmowane jest w szlachetniejszy sposób i za pomocą tego, co najszlachetniejsze — jego umysłu i rozumu”⁵⁵.

Pochwała umysłu i rozumu, jaką wygłosił Shaftesbury, daleka była od oświeceniowego intelektualizmu. Jego pieśń pochwalna na temat piękna i nieskończonej, twórczej potęgi natury była wyrazem nowej cechy dziejów intelektualnych XVIII stulecia. W tej mierze był on jednym z pierwszych bojowników romantyzmu, ale jego romantyzm należał do typu platońskiego. Jego teoria formy estetycznej miała proveniencję platońską, a pojęcie formy estetycznej skłoniło go do refleksji i protestu przeciw sensualizmowi angielskich filozofów empirycznych. W refleksji Shaftesbury’ego jest jeszcze coś szczególnie interesującego dla felicytologa — powiązanie wartości piękna z wartością radości życia. Nie tylko piękno roznieca radosne odczucia, ale sama radość budzi zapal do poznawania i doświadczania różnorodnego piękna. Człowiek jako jedyna istota żywa naturalnie usposobiona do radosnych przeżyć estetycznych jest pod tym względem prawdziwie uprzywilejowany. To oczywiście nie powód do chępienia się uczuciami zwycięzcy, ale do cieszenia się istnieniem człowieczeństwa w sposób rozumny, a więc z ludzką skromnością.

Słusznie wciąż zachwyca niezmierzone bogactwo Ziemi; różnorodność form i istnień zadziwia i fascynuje jednocześnie. Ziemia ze swymi widokami, z lazurowymi oceanami, potężnymi górami, ożywczymi lasami i miękkim dywanem stepów stanowi we wszechświecie istną „krajnę czarów”. Planeta o niespotykanej urodzie, odbywająca swą wędrówkę w towarzystwie „siostrzanych” planet, rodzi zapal do jej badania, poznawania i kolejnych adoracji. Atawistyczna tęsknota człowieka za dziką, nieskażoną naturą to ślad „pierworodnego” ludzkiego dobra, czystych intencji człowieka zespolonego nawet z najprymitywniejszymi biologicznie organizmami. Cześć dla różnych form życia świadczy o rozumieniu istoty ludzkiego istnienia i przysługującego mu pokornego człowieczeństwa. W relacji człowiek — natura nie tylko ów byt rozumny ma swą osobową godność; dostojność i majestat natury domagają się podobnego uszanowania.

Aktualny program życia szczęśliwego to pierwszy krok w kierunku wyzwolenia się z nihilizmu. Ludzkie sięganie po szczęście połączone z podziwem dla życia oraz z zapalem ustanawiania własnego pogodnego

⁵⁵ Podaje za: E. CASSIRER: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. STANIEWSKA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1971, s. 267.

go istnienia — oto rdzeń chrześcijańskiej afirmacji natury i podłoże faktycznej humanizacji współczesnego świata. Może właśnie między innymi dzięki ideałowi franciszkańskiej radości życia ludzkość przez wiele wieków historii z niezłym skutkiem opierała się nicości. Przekonania te wyrażają pewien aspekt postawy proekologicznej — moralnej troski o życie wszechświata, którą należy kultywować, aby w ogóle zachować istnienie, ale także po to, aby mogła się rozwinąć naukowa felicytologia Ziemi, felicytologiczna kosmologia jako część ekoetyki i ekoestetyki oraz podbudowa edukacji ekologicznej i szeroko rozumianego wychowania w afirmacji życia.

2.3. Nihilizm hedonistycznej postawy życiowej

Pojęć krytyki naukowej i polemiki używam na określenie dewaluacji bądź to określonych przekonań, bądź też zachowań i stanów rzeczy. Poddać krytyce cudze poglądy — to wykazać ich fałszywość, ale także logiczną niekoherencję, wewnętrzne sprzeczności i brak dostatecznych uzasadnień. Nietrudno byłoby odtworzyć bliżej strukturę takiej procedury. U jej podstaw leży konfrontacja myśli z rzeczywistością, ale także konfrontacja z kryteriami logicznego myślenia. W jednym i drugim przypadku odwołujemy się do pewnych zasad i wartości, mianowicie wartości prawdy oraz reguł logiki i metodologii.

Krytyka w tym rozumieniu to nic innego, jak stosowanie tych zasad i wartości, „przymierzanie” ich do ludzkich sądów, a także sam wynik tych zabiegów, czyli ewentualne wartościowanie prowadzące do oceny negatywnej. W jakim wszakże celu posługujemy się krytyką? Na ogół, by zmienić lub poprawić krytykowany stan rzeczy: usunąć błędy i zafałszowania w czymś myśleniu lub w jakimś zobiektywizowanym zespole poglądów, wpłynąć na cudze zachowanie, udoskonalić czy znieść określony porządek społeczny albo tylko pewne jego aspekty.

Zaprezentowane tu wartościowanie hedonizmu etycznego i psychologicznego ma nowy walor — zmierza do wykazania, że systemy hedoniczne niewiele miały i nadal niewiele mają wspólnego z filozofią afirmacji życia, którą można by zaproponować w odniesieniu do współczesnego wychowania młodego pokolenia. Hedonizm w gruncie rzeczy wiedzie wprost do nihilizmu, a w moim przekonaniu — jest z nihilizmem niemal tożsamy.

2.3.1. Krytyka hedonizmu osobistego

Jedno z założeń hedonizmu psychologicznego, zwanego tak w celu odróżnienia od hedonizmu etycznego, brzmi: człowiekowi zależeć może jedynie na osiągnięciu lub spotęgowaniu własnych uczuć przyjemnych i na usunięciu bądź osłabieniu własnych uczuć przykrych. Wedle tej teorii działanie ludzkie odnosić by się mogło jedynie do własnych uczuć każdego człowieka; wszystkie inne cele miałyby wartość tylko jako środki do tak wyznaczonego celu prowadzące. Hedonizm psychologiczny pozostaje jednak w sprzeczności z faktami świadczącymi niewątpliwie o tym, że człowiek w swym działaniu może mieć i miewa bardzo często na myśli cele inne niż własne uczucia. Nadto hedonizm psychologiczny, usiłując wytłumaczyć jedynie pozorne, zdaniem jego przedstawicieli, postępowanie bezinteresowne, popada w sprzeczność z sobą samym, nie uwzględniając faktu, że postępowanie bezinteresowne — i wszelkie jemu podobne — tylko wtedy łączy się z przyjemnością, gdy jest naprawdę, a nie tylko z pozoru bezinteresowne. Należy w ogóle ściśle odróżnić prawdziwe twierdzenie, że osiągnięcie jakiegokolwiek celu budzi przyjemne uczucia, od innego twierdzenia hedonizmu psychologicznego, że z samego tylko doznania uczucia przyjemnego, którego stopień zależy od wartości, jaką ma dla nas dany cel, oraz z faktu, że często rzeczywiście w swoim postępowaniu mamy na uwadze własne uczucia, nie można, postępując logicznie, żadną miarą wyprowadzić hedonizmu psychologicznego⁵⁶.

Pod pojęciem „kryterium etyczne” rozumiem kryterium, za którego pomocą i na którego podstawie odróżniamy postępowanie dodatnie od postępowania ujemnego, dobre od złego w znaczeniu etycznym. Moglibyśmy teraz od razu przystąpić do kwestii: które usposobienia trwale są dobre, a które złe, ale przedtem należy przyjrzeć się przeszkodzie, która się wyłania przy bliższym rozpatrywaniu pobudek. Do pobudek koniecznych należą: 1) wyobrażenie celu, czyli projekt działania; 2) przekonanie o możliwości urzeczywistnienia celu; 3) uczucie „przwiązane” do wyobrażonego celu. Stopień żywotności wyobrażenia celu pozwala na obecność w umyśle człowieka myśli, dzięki którym tworzy on pojęcia. Nie można oczywiście postanowić tego, co uważamy za niemożliwe, nie sposób również postanowić tego, co uznajemy za konieczne (fatalizm). Skoro cel zostaje urzeczywistniony, zamiar przestaje istnieć. Zwykle żywimy przekonanie, że podjęta czynność cel urzeczywistni, ale często nie mamy pewności, czy czynność do celu

⁵⁶ K. TWARDOWSKI: *Etyka*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1994, s. 21—22.

nas doprowadzi, czy też nie. Kto w tego rodzaju przekonaniach rzadko się myli, ten ma rozsądek.

To naturalne, że zależy nam na istnieniu tego, co nasza czynność ma urzeczywistnić. Istnienie tego sprawia przyjemność, nieistnienie — przykrość. Może się także zdarzyć taka sytuacja, że nieistnienie owej rzeczy sprawia przyjemność, a jej istnienie — przykrość. Nie chodzi tu o rzeczywiste istnienie, lecz o indywidualne przekonanie o istnieniu. Nigdy nie postanawiamy podjąć czynności, której następstwa zamierzane byłyby nam uczuciowo obojętne. Stąd wynika własna przyjemność albo i przykrość. Są one koniecznymi pobudkami naszego postanowienia oraz działania. Z wyobrażeniem celu łączyć się musi przyjemność uskuteczniania jakiejś wartości.

Ten stan rzeczy jest przyczyną wielkich sporów. Nie mając sprecyzowanego pojęcia pobudki i zamiaru, postawiono tezę koniecznego egoizmu człowieka, zgodnie z którą celem ludzkim jest zawsze pomnażanie własnej przyjemności lub umniejszanie przykrości. Ale to nie to samo, co uczucie wartościowe jako pobudka. Odmienne sytuacja przedstawia się pod względem etycznym, gdy na przykład celem jakiegoś człowieka będzie wyzwolenie ojczyzny i przyjemność, którą sprawiłoby mu przekonanie, że ojczyzna jest wolna. Nie dostrzegamy w takim postępowaniu żadnej skazy. Inaczej może być, gdy celem bezpośrednim staje się wyobrażenie własnej przyjemności, czyli przyjemność, którą by nam sprawiło istnienie owej własnej przyjemności.

Hedonizm psychologiczny w przeciwieństwie do hedonizmu etycznego „wypowiada” takie prawo: nie mogę mieć innych celów, jak osiągnięcie własnej przyjemności lub usunięcie własnej przykrości. Etyczny hedonizm dopuszcza inne cele, ale stawia zasadę etyczną: człowiek powinien dążyć do jak największej przyjemności własnej. Jeżeli psychologiczny hedonizm jest prawdą, to żadna etyka nie ma racji bytu. Jedyne, na czym człowiekowi może zależeć, to własna przyjemność, ewentualnie uniknięcie przykrości. Jeśli to prawda, nasuwa się pytanie: co znaczy poświęcenie i bezinteresowność, ofiarność czy wyrzeczenie? Zgodnie z teorią etycznego hedonizmu u podstaw postępowania bezinteresownego leży sprawianie przyjemności innym, ale wszelkie podejmowane w tym celu przedsięwzięcia zmierzają finalnie do własnej przyjemności. Zawsze ostatecznie skupiamy się na własnej przyjemności, tyle tylko, że drugi człowiek z tego przy okazji korzysta. Podobnie poświęcenie, w myśl omawianego stanowiska, to pozór, gdyż człowiek na ogół poświęca rzecz mniej przyjemną dla przyjemniejszej. Celem więc zawsze jest tylko własna przyjemność, jedynie na niej nam zależy⁵⁷.

⁵⁷ Ibidem, s. 34—35.

Ten sposób myślenia i te intencje działalności ludzkiej należy dogłębniej zbadać, aby ujawnić stan faktyczny. Czy naprawdę celem naszego postępowania jest zawsze tylko własna przyjemność? Matka pielęgnuje dziecko, aby uchronić je od przykrości — kogo w istocie chce przed nimi uchronić? Ktoś skacze do wody, aby kogoś innego ratować — kogo w istocie chce odratować? We wszystkich tych przypadkach chyba wśród pobudek, które w danej chwili kierują człowiekiem, nie ma wyobrażenia własnej przyjemności. Zwolennicy psychologicznego hedonizmu odpowiadają na to w sposób następujący: wszystkie czyny sprawiają nam przyjemność. Temu nikt nie przeczy. To stanowi istotę pobudki, że nam przyjemność sprawiają; zależy nam na nich. Przeczymy co prawda, że w tym celu je wykonujemy i czynimy tak wyłącznie po to, aby przysporzyć sobie przyjemności. Niech każdy odwoła się do faktów. Czy ktoś kupuje prezenty, aby przysporzyć sobie przyjemności, widząc radość osoby obdarzonej? Sprawiając komuś radość prezentem, sam doświadczamy przyjemności, ale moja przyjemność wynika z faktu, że drugiemu sprawiłem radość. Czyżbym odczuwał przyjemność, gdyby moim zamiarem było przysporzyć przyjemności sobie, a nie osobie obdarowanej?

Nie działam z życzliwości dla drugiego człowieka, lecz dla siebie. Skoro zaś wszędzie siebie tylko mam na uwadze, to prawdziwej życzliwości dla drugih we mnie nie ma. A przecież to życzliwość dla drugih, objawiająca się w sprawianiu im przyjemności, ma być powodem mojej przyjemności. Podobnie z bezinteresownością, która daje nam przyjemność. Czy bezinteresowni jesteśmy tylko po to, by sobie sprawić przyjemność? W takim postępowaniu brak przecież bezinteresowności, więc tak postępując, nie możemy doznać przyjemności. Kto poświęca życie na polu walki, działa z miłości ojczyzny, zatem miłość ojczyzny jest dla niego przyczyną uczuć przyjemnych. Kto natomiast kocha ojczyznę we własnym interesie, nie ma w nim miłości ojczyzny. Ojczyzna nie może być więc dla niego przyczyną uczuć przyjemnych. Oto jawna sprzeczność. Nie wyklucza to bynajmniej, by niektórzy rzeczywiście kierowali się pobudkami egoistycznymi. Ale wtedy właśnie nie ma mowy o życzliwości, bezinteresowności, i wtenczas tacy ludzie nie doświadczają tych właśnie przyjemności, które z życzliwości wynikają. Rzadko jednak ktoś zaprzecza istnieniu życzliwości czy bezinteresowności, częściej wiąże się ją z li tylko własną przyjemnością, zapominając, że wpada się tym samym w oczywistą sprzeczność. Spróbujmy zatem podsumować dotychczasowe rozważania:

- celem ludzkich postanowień nigdy być nie może to, co nam jest zupełnie obojętne;
- to, że nam na celu zależy, stanowi jedną z pobudek dążenia do celu;

- osiągnięcie zamierzonego celu może sprawiać nam przyjemność;
- przyjemność wynikająca z osiągnięcia celu nie staje się przeto sama celem; często nim być nie może, gdyż warunkiem doznania przyjemności jest to, aby do niej nie dążyć;
- przyjemność może, ale nie musi być celem działania⁵⁸.

Przeciw tym kryteriom trzeba podnieść sprzeciw, gdyż nie są one kryteriami. Kryterium musi być ogólne, jeżeli ma służyć za podstawę etyki. Każdy widzi największe zadowolenie w czymś innym, nie da się rozstrzygnąć, które zadowolenie jest największe, prawdziwe i najtrwalsze. Uczucia nie dają się mierzyć, a jeśli by nawet zmierzyć się dały, to przecież różne są stopnie zadowolenia u różnych ludzi. Można by więc co najwyżej ustanowić miarę przeciętną, która mogłaby nie odpowiadać konkretnej osobie. Tym sposobem stajemy w obliczu alternatywy: albo każdy robi to, co jemu przynosi największe zadowolenie, a wtedy nie ma ogólnego kryterium obowiązującego każdego człowieka, albo robi to, co jest przeciętnie najprzyjemniejsze, a wtedy kryterium hedonistyczne samo siebie znosi.

Powszechne kryterium nie jest wprawdzie możliwe, nie sposób go jednak z etyki wyrugować, gdyż postępowanie ludzkie silnie wiąże się z zadowoleniem i z niezadowoleniem. Trzeba mu tylko wyznaczyć właściwe miejsce. Hedoniści widzą w zadowoleniu podstawę etyki, kryterium, *de facto* jest ono dopełnieniem etyki. Zwrócił na to uwagę już Arystoteles, twierdząc, że każdy czyn, dążący do celu, pociąga za sobą przyjemność, gdy cel ów zostanie osiągnięty. To samo dotyczy czynności, które jako czyny podpadają pod kryterium etyczne. Wykonując je, nie mamy na myśli przyjemności, która z nich wynika, ale ona przecież wynika właśnie z nich. Zadowolenie jest wpisane w naturę ludzką, tak samo jak funkcje intelektualne, duchowe czy zmysłowe, i owo zadowolenie może być następstwem postępowania etycznego. Zadowolenie będzie tym większe, im w postępowaniu etycznym silniej objawi się natura człowieka. Nie należy jednak mieszać ani utożsamiać tego, co jest cechą dodatkową, z tym, co jest źródłem działania. To tak samo, jakbyśmy chcieli powiedzieć, że po to używamy oczu, by doznawać przyjemności, podczas gdy służą nam do tego, aby widzieć, a przy okazji również doznać przyjemności.

⁵⁸ Ibidem, s. 36—37.

2.3.2. Niedomogi eudajmonizmu społecznego, czyli tak zwanego utylitaryzmu⁵⁹

Ostatecznym celem życiowym filozoficznego programu utylitarystów jest zapewnienie największego szczęścia jak największej ilości istot, a więc maksymalizacja dobrobytu i minimalizacja niedoli ogółu. Szczęściem jest przeżywanie przyjemności, a niedolą — doznawanie przykrości. Człowiek powinien, w myśl uogólnionego stanowiska utylitarystów, postępować tak, aby jego postępowanie przysporzyło jak największej dozy szczęścia i spowodowało jak najmniej przykrości nie tylko sobie, ale i wszystkim innym. Kto należycie dba o siebie, ten przysparza szczęścia także całosci. Ujawnia się tu funkcja stosunków między ludźmi, takich jak sympatia czy życzliwość. Dobrem jest to, co cieszy i sprawia przyjemność.

2.3.2.1. Eudajmonika Jeremy'ego Bentham'a

Pełna teoria hedonizmu — tak kompletna, że aż pedantyczna, powstała dopiero w końcu XVIII stulecia w Anglii i była dziełem Jeremy'ego Bentham'a. Nie było przed nim ani po nim hedonizmu bardziej całkowitego i bezkompromisowego, ale także nie było bardziej przesyconego duchem rozsądku, mniej emocjonalnego, bardziej uspołecznionego, mniej liczącego się z bezpośrednią przyjemnością, a więcej — z pożytkiem, szerzej rozumiejącego przyjemność i rozważniej radzącego jej zażywać.

⁵⁹ **Utylitaryzm** (łac. *utilitas* — „korzyść”, „wygoda”) jedynej racji dobra moralnego czynu upatruje w pożytku i korzyści. Pojęcie pożytku jest węższe od pojęcia przyjemności, obejmuje przyjemność zabezpieczoną przed niepożądanymi konsekwencjami. Spośród filozofów starożytnych do utylitarystów można zaliczyć Epikura i jego szkołę. Najwyżej cenili oni przyjemności tkwiące w samym procesie życia, ale również kontemplacyjne. Nasilenie utylitaryzmu przypada na XVIII wiek. Utylitaryzm był wówczas składnikiem doktryny moralnej materialistów francuskich (Juliena La Mettriego, Bernarda Fontenellego, Denisa Diderota, Claude'a Helvetiusa, Paula Holbacha) oraz etyków brytyjskich (Jeremy'ego Bentham'a eudajmonika panhedonistyczna, Johna Stuarta Mill'a utylitaryzm). Utylitarystyczna zasada użyteczności, którą sformułował Bentham, głosi, że czyn jest moralnie dobry, gdy zapewnia maksimum przyjemności dla maksymalnej liczby osób. W utylitaryzmie przyjmuje się założenie, że interesy ludzi są na ogół niesprzeczne, a szczęście osobiste wymaga też uwzględniania dobra innych. *Słownik teologiczny*. Red. A. ZUBERBIER. Katowice, „Księgarnia św. Jacka”, 1985, s. 170.

Daleki od cyrenajskiego hasła, by korzystać z każdej możliwej przyjemności, opracował on właśnie „rachunek przyjemności”, który pokazywał, jakich warto używać, a jakich należy unikać. Głównym pojęciem tego utilitaryzmu była „użyteczność”, czyli właściwa niektórym działaniom tendencja do przysparzania dobrodziejstw, korzyści, dobra i szczęścia lub zapobiegania niepowodzeniu, złu, nieszczęściu zainteresowanych⁶⁰.

Za pomocą tego pojęcia formułował swą „zasadę użyteczności”, którą w późniejszym okresie nazwał „zasadą najwyższej szczęśliwości”, czyli maksymalizacji szczęścia i minimalizacji cierpień ludzkich. Terminu „zasada użyteczności” Bentham używa w dwu znaczeniach. W pierwszym wypadku oznacza on zalecenie „szczęściotwórczego” postępowania i wówczas spełnia funkcję normy naczelnej, którą Bentham wyprowadza z faktu, że ludzie uznają szczęście za najwyższe dobro. Szczęście ogółu jest traktowane również jako pożądaný, ostateczny cel postępowania, jako dobro najwyższe — *summum bonum*. W tym sensie mówi Bentham o zasadzie użyteczności jako aksjomacie. Warto zaznaczyć, że ten eudajmonistyczny imperatyw kierowany jest przede wszystkim pod adresem tych, którzy mają możliwość formowania „szczęściotwórczych” warunków w społeczeństwie, do elity etycznej: oświeconych monarchów, rządu, prawodawcy. Podkreślając konieczność konfrontacji zaleceń etycznych z aktualnymi wymogami polityki i ekonomiki, szczęście ludzkie łączy Bentham z odpowiednią organizacją społeczeństwa, a szczególną wagę przypisuje formie rządów, jaką preferowali mieszczańscy radykałowie⁶¹.

Oznacza to wyraźne zaangażowanie się w walkę o usuwanie istniejących źródeł nieszczęść, tkwiących w instytucjach feudalnych, o łagodzenie cierpień związanych z jedynym możliwym, zdaniem Benthama, kapitalistycznym systemem gospodarki. Akcentowanie przyjemności, wysuwanie jej na plan pierwszy są wyzwaniem rzuconym tym, którzy w cierpieniu doszukiwali się walorów perfekcjonistycznych, w radości życia zaś upatrywali występku.

Przyjemność i przykrość interesują tego filozofa z trzech punktów widzenia, mianowicie jako: doznania cielesne, motywy działań oraz miernik oceny czynów ludzkich. Twierdzenie hedonizmu etycznego, że przyjemność jest dobrem, a cierpienie złem „samym w sobie”, ma dla niego walor oczywistości, jeśli przyjemność rozumiemy jako cielesne doznanie ulgi, cierpienie zaś jako doznanie bólu. Ten aspekt badań nad przyjem-

⁶⁰ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 515—516.

⁶¹ H. MAŚLIŃSKA: *Bentham i jego system etyczny*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, s. 28.

nością nazywa somatologicznym. Rozpatrując przyjemności i przykrości jako motywy działań ludzkich, podkreśla ich rolę dynamiczną — wpływ na wolę i na podejmowanie ukierunkowanych działań. Nie ulega wątpliwości, że przyjemność i przykreść są stałymi składnikami kompleksu motywacyjnego; motywem działania jest zarówno przedstawienie przyszłej przyjemności, jak i przyjemność aktualna.

Etyka Benthama zmierza także do ustalenia wspólnej wartości wszystkich przyjemności, wspólnego miernika, do którego należy je odnieść, i wreszcie — neutralnego przedmiotu oceny moralnej. Jako wskaźniki decydujące o wielkości czynu wymienia: intensywność, czas trwania, pewność, bliskość, czystość i płodność. Pojęcia dobra i zła, cnoty i występku mają sens jedynie wówczas, gdy określone nimi postęпки dają się zweryfikować przez odniesienie ich do aktualnych lub perspektywicznych doznań przyjemności i przykrości samego działającego lub innych ludzi. Jakiegokolwiek inne wartościowanie jest w ramach jego systemu niedopuszczalne.

Intencją wykrycia elementów wspólnych wszystkim rodzajom przyjemności, ich aspektu „ilościowego” było planowe pomnażanie przyjemności pożądaných, wzmagających odczucie szczęścia i w ten sposób podwyższających ocenę jakościową życia⁶². Należy tak zorganizować opinię społeczną, by aprobując czyny „szczęściodajne”, była źródłem intensywnych, pozytywnie zabarwionych przeżyć hedonistycznych. W ten sposób Jeremy Bentham czyni ją głównym narzędziem wychowawczym, dostarczycielką prawidłowego rachunku przyjemności i przykrości. Wyliczając czternaście podstawowych rodzajów przyjemności i dwanaście typów przykrości, wspomina nie tylko o przyjemnościach cielesnych, zmysłowych, ale także o przyjemnościach „wyższego rzędu”: prospołecznych i altruistycznych, jednocześnie zaznaczając: „Jeżeli gra towarzyska daje tyle radości, co poezja, jest ona dla deontologa tyleż warta, jeśli tylko nie koliduje ze szczęściem innych ludzi”⁶³. Działając początkowo pod wpływem motywów egotycznych, z czasem człowiek profiluje swe działanie szczęściotwórczo, również z przyzwyczajenia.

Punktem wyjścia rozważań Benthamu był hedonizm egotyczny, zgodnie z którym dla każdego dobrem jest szczęście własne, natomiast punkt dojścia stanowiła teza, że dla każdego jest dobrem szczęście ogółu, czyli hedonizm altruistyczny. Nigdy jednak nie twierdził, jakoby należało szczęście własne poświęcić dla szczęścia ogółu, był bowiem przekonany, że zachodzi między nimi koincydencja⁶⁴.

⁶² Ibidem, s. 57.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu...*, s. 516—517.

Postęp nauk ścisłych przedstawia dla niego wartość głównie z powodu możliwości uniknięcia „niezamierzonych cierpień” i przysporzenia szczęścia ludzkości. Podobne zadanie wyznacza „uetycznionemu” prawodawstwu, a także zawierającej elementy prawne etyce. Żądając komunikatywności prawa w sensie emocjonalnym, detronizuje uosabiającą sprawiedliwość Temidę na rzecz nowego bóstwa — Szczęścia.

„Każdy człowiek wie, czym jest szczęście, bo każdy wie, czym jest przyjemność i cierpienie”⁶⁵ — pisze Jeremy Bentham. Pojęcie szczęścia zyskuje sobie prawo obywatelstwa również w aktach prawnych nowo powstających państw. „Etyka — powiada — to sztuka kierowania działalnością ludzką ku wytworzeniu możliwie największej ilości szczęścia po stronie tych, których dobro ma się na widoku”. Obie dziedziny — etykę, którą nazywa „etyką prywatną” lub deontologią, i prawodawstwo — łączy usługowy charakter wobec nadrzędnego postulatu moralnego. „Etyka prywatna ma za swój cel szczęście, prawodawstwo również nie może mieć innego celu”⁶⁶.

Swej nauce moralno-politycznej wyznacza Bentham określone zadania, spośród których skoncentruję się na jednym. Jest nim poznanie aktualnie wyrażanych poglądów ludzi na szczęście i przeprowadzenie dokładnej analizy tych źródeł przyjemności, z których korzystali współcześni, gdyż „nierozsądne jest rozmyślać o szczęściu ludzi inaczej, niż opierając się o ich własne pragnienia i doznania, czy też dowodzić, że człowiek powinien być szczęśliwy wtedy, kiedy czuje się nieszczęśliwy”⁶⁷. Instrumentem mierzenia szczęśliwości zbiorowej są w jego systemie etycznym cnoty właściwe, przy czym stały walor eudajmonistyczny mają jedynie dwie:

- roztropność (osobista i pozaosobista) jako zdolność pomnażania przyjemności i pomniejszania cierpień;
- życzliwość (pozytywna, polegająca na sprawianiu przyjemności innym, oraz negatywna, powstrzymująca przed wyrządzaniem przykrości innym).

Skoro pojęcie cnoty jest dla Benthama równoznaczne z pojęciem działania mającego na celu pomnażanie szczęścia, człowiekiem cnotliwym jest ten, kto mnoży przyjemności, zarówno własne, jak i cudze. Stąd wyraźnie sprecyzowane zadanie dla deontologa: przekonać ludzi, że „najlepszym środkiem dla zabezpieczenia naszego szczęścia jest szczęście innych”⁶⁸. Benthama człowiek szczęśliwy to człowiek, który posiadał pewną wiedzę o unikaniu przykrości, których uniknąć można.

⁶⁵ H. MAŚLIŃSKA: *Bentham i jego system etyczny...*, s. 33.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem, s. 29.

⁶⁸ Ibidem, s. 79, 80.

Przedmiotem zainteresowania jest przede wszystkim *homo patiens* — człowiek odczuwający ból i rozkosz. Swój wzór człowieka szczęśliwego pragnął urzeczywistnić przy pomocy elity oraz własnego geniuszu. Prawodawcy i deontolodzy powinni odczuwać szczęście z działania eudajmonistycznego oraz z realizacji celu powszechnego zadowolenia.

Multiplikację przyjemności maksymalnej ilości ludzi zamierza osiągnąć w inny jeszcze sposób, drogą wynikającą z roli, jaką wyznaczał swej eudajmonice, której zadaniem uczynił pomnażanie uciech w codziennym obcowaniu z ludźmi i czuwanie nad ich szczęściem. Opierała się ona na takich naukach szczegółowych, jak psychofizjologia, ekonomika i polityka. Eudajmonikę, czyli „sztukę mnożenia szczęścia” czy sztukę maksymalizacji ludzkich radości, używając terminologii Tadeusza Kotarbińskiego oraz Marii Ossowskiej, nazywamy aktualnie felicytologią.

Chcąc uniknąć jednak nierealnej wizji świata, Jeremy Bentham określa granice szczęściodajnych zmian: „Tylko wtedy rzecz można będzie, że ludzie mają zapewnione maksimum szczęścia, gdy wielkie przestępstwa znać będą tylko ustawy”⁶⁹. Jego rozważania dotyczą także badania „szczęściotwórczych” właściwości religii.

Zarzuty wysuwane przeciwko Benthamowi dotyczyły głównie rażącego w etyce języka buchalteryjnego, a więc mówienia o „sumowaniu”, „bilansowaniu” przyjemności, o „nadwyżkach” szczęścia nad nieszczęściem. Podobnie — prowokacyjnie brzmiące twierdzenie hedonizmu etycznego, że „tylko przyjemność jest dobrem i tylko cierpienie złem”, budzić może liczne sprzeczności wśród moralistów zatroskanych o pedagogiczne walory takiego stanowiska. Fakt, że ludzie są szczęśliwi w swym życiu, nie oznacza, że ich życie jest takie, jakie powinno być. Zawsze sensowne pozostaje pytanie o to, jaką cenę płaci się za szczęście. Ponadto pojęcie największego szczęścia największej liczby ludzi stosować można w sposób moralnie uprawniony tylko w społeczeństwie, w którym obowiązują także nieutilitarystyczne normy przyzwoitego postępowania.

Omówione poglądy Benthama pozwalają zrekonstruować zasadniczy schemat jego utilitarystycznego systemu, stanowiącego wykład „sztuki pomnażania szczęścia”:

- Jeremy Bentham jest konsekwentnym „panhedonistą”, to znaczy przedstawicielem hedonizmu we wszelkich jego postaciach: etycznej, psychologicznej i semantycznej.
- System etyczny Benthama wydaje się dobrze dostosowany nie tylko do wymogów współczesnej mu epoki. Jego biotechniczne dyrek-

⁶⁹ Ibidem, s. 93.

tywby mnożenia radości ludzkiej dzięki podniesieniu dobrobytu, pracy w poczuciu bezpieczeństwa międzynarodowego, poprawie warunków rozwoju osobowości, tworzeniu pomyślnych stosunków międzyludzkich wolnych od antagonizmów ustrojowych korespondują również ze współczesną wizją szczęśliwych społeczności. Akcentowanie prymatu pełni życia przed usuwaniem cierpienia, czyni jego etykę atrakcyjną dla przeciętnego człowieka, który, po prostu pragnie szczęścia.

- Rozszerzenie sfery tradycyjnej etyki, jej upolitycznienie, typowe dla myśli oświeceniowej, oraz włączenie do etyki problematyki z takich dziedzin, jak polityka, psychologia, somatologia i ekonomia, decydują o oryginalności dorobku Benthamu.

2.3.2.2. Utylitaryzm Johna Stuarta Milla

Ciężar problemów, które postawił utylitaryzm Benthamowski, spadł na Johna Stuarta Milla, ale jego utylitaryzm był połączony już z wieloma kompromisami i ustępstwami, dlatego też szczytowym punktem w dziejach hedonizmu pozostała myśl etyczna Benthamu. Mill przyłączył się do Benthamu, nadał wszakże jego poglądom swoiste zabarwienie. Mill porzucił przekonanie, że porównanie przyjemności jest wyłącznie ilościowe. Wprowadził jakościowe rozróżnienie przyjemności „wyższego” i „niższego” rodzaju. Twierdził, że przyjemności nie są sobie równe; wręcz mówił, że należy wybierać przyjemności „wyższe”, gdyż „lepiej jest być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem”⁷⁰. Jeśli zaś jest tak, to nie samo zadowolenie stanowi o tym, co dobre.

Prawo do osądzania ma, według niego, wyłącznie ten, kto doświadczył obu rodzajów przyjemności, a tylko człowiek mądry, który wybiera Sokratejską klasyfikację, ma to doświadczenie. Można dostrzec, że John Stuart Mill, tak samo jak Jeremy Bentham, dąży do podporządkowania wszystkich celów i dążeń ludzkich jednemu pojęciu — pojęciu przyjemności, i próbuje wykazać, że wszystkie te cele są mierzalne na jednej skali ocen. Również, jak Bentham, traktuje przyjemność jako pojęcie jednostkowe.

John Stuart Mill nie dostrzegał żadnego problemu w przechodzeniu od pragnienia własnej przyjemności do największego szczęścia

⁷⁰ A. MACINTYRE: *Krótką historia etyki...*, s. 299.

największej liczby ludzi. Przejścia tego dokonuje za pomocą śmiałego stwierdzenia, że przyjemność innego człowieka jest także źródłem mojej własnej przyjemności. Próbował słuszności hedonizmu dowieść, podczas gdy Bentham przyjmował ją bez dowodu, jako „sąd intuicyjny”. Dowodził mianowicie tak: wszyscy ludzie pożądamy jedynie przyjemności. Dobrze jest to, co pożądane, więc przyjemność jest jedynym dobrem. Traktując tezę, że wszyscy ludzie dążą do przyjemności, jako stwierdzenie faktualne, dowodził zasady etycznej przez odwołanie się do faktów psychologicznych. Ponadto wprowadził do hedonizmu jeszcze inne modyfikacje: przestał rozumieć go egoistycznie i sensualistycznie.

Twierdził natomiast, że właściwie pojęty utilitaryzm nie zezwala na czyny, które zazwyczaj potępiamy. Mill argumentuje, że ogólnemu szczęściu służyć może tylko zachowanie bezstronnego systemu sprawiedliwości, w którym niewinni i winni otrzymują to, na co zasłużyli. Późniejsi utilitaryści twierdzili też, że zasada użyteczności nie we wszystkich przypadkach stanowi kryterium oceny poszczególnych czynów; jest ona raczej kryterium oceny zasad. Należy podkreślić, że utilitarystyczne głoszenie kryterium powszechnego szczęścia nie jest jedynie irracjonalnym oczekiwaniem.

Benthamowi i Millowi zawdzięczamy świadomość, że szczęście powszechne powinno być traktowane w pewnych dziedzinach życia jako właściwe kryterium. Więzienia i szpitale, kodeksy karne i procedury konstytucyjne; w odniesieniu do tych obszarów można stawiać pytanie o liczbę ludzi, których los ulegnie poprawie. W takich bowiem sytuacjach mamy oczywiste i utrwalone kryteria powodzenia czy niepowodzenia, szczęścia lub nieszczęścia⁷¹.

2.3.3. Zasadnicze zarzuty wobec teorii utilitarystycznej

Tezy dotyczące celów ostatecznych nie dadzą się bezpośrednio dowodzić. Dowieść, że coś jest dobre, można tylko przez okazanie, że jest to środek służący realizacji czegoś, co się uznaje za dobre już bez dowodu. Właściwa ocena teorii utilitarnej nie jest możliwa bez uzasadnienia w takim stopniu, w jakim to się w ogóle da zrobić. Że sztuka lecznicza jest rzeczą dobrą, dowodzi się przez wskazanie na to, że prowadzi do zdrowia; ale jak tu wykazać, że samo zdrowie jest dobre?

⁷¹ Ibidem, s. 298.

Zrozumienie teorii utylitarystycznej pozwoli na dostrzeżenie niezaprzeczalnych jej walorów, jak również kwestii wymagających krytyki bądź przynajmniej korekty. Ponieważ na ogół spora liczebność zarzutów częściej wynika z niezrozumienia głębokich założeń danej koncepcji bądź z przyzwyczajenia intelektualistów do hiperkrytycyzmu, spójrzmy przeto na owe zastrzeżenia wobec utylitaryzmu z naukową pobłażliwością. Może się okazać, że nowe jakości naukowe nie wyłaniają się bezpośrednio z surowości krytyki, ale z szacunku dla kultury umysłowej poprzedników.

Dość pospolitymi **zarzutami czynionymi utylitaryzmowi** są:

1. Sprowadzanie wszystkiego do przyjemności, i to w jej najbardziej ekstremalnej postaci, kiedy to przyjemność stawia się przed pożytkiem. Życie nie ma dla utylitarystów żadnego wyższego celu nad przyjemność, żadnego godniejszego i szlachetniejszego przedmiotu pragnień. Taka doktryna godna jest tylko zwierząt, do których wzgardliwie przyrównywano zwolenników Epikura. Na tego rodzaju atak epikurejczycy odpowiadali, że to nie oni przedstawiają naturę ludzką w poniżającym ją świetle, lecz ci, którzy ich o to oskarżają. Porównanie życia epikurejskiego z życiem bydła odczuwa się jako poniżające dlatego, że przyjemności bydła nie odpowiadają ludzkim koncepcjom szczęścia. Ludzie mają potrzeby wznioślejsze i gdy je sobie raz uświadomią, odmawiają nazwy szczęścia wszystkiemu, co tych potrzeb nie zaspokaja. Przecież to John Stuart Mill sformułował często powtarzane zdanie: lepiej być niezadowolonym człowiekiem niż zadowoloną świnia, lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem. Nie uważam, by nauka epikurejczyków stanowiła bezbłędną naukę moralną. Żeby ją rozwinąć należycie, trzeba by włączyć do ich systemu wiele elementów stoickich, przede wszystkim chrześcijańskich. Nie znam jednak epikurejskiego poglądu na życie, który by przyjemności intelektualnych oraz przyjemności związanych z uczuciami moralnymi nie cenił znacznie wyżej od zmysłowych. Utylitaryści na ogół przypisywali wyższość przyjemnościom duchowym nad przyjemnościami cielesnymi, a czynili tak głównie dlatego, że przyjemności duchowe są bardziej trwałe, pewne, mniej wymagające kosztów niż cielesne. Byłoby także niedorzecznością twierdzić, że na ocenę przyjemności znacząco wpływa tylko ilość. Ludzie, którzy umieją czerpać przyjemność z czynionego dobra, a także umieją cenić je i nim się cieszyć, wyraźnie preferują typ życia, który angażuje ich wyższe uczucia i uzdolnienia. Człowiek taki potrzebuje więcej do szczęścia, cierpienie przeżywa prawdopodobnie silniej i niewątpliwie doświadcza go częściej.

2. Jest to teoria w odniesieniu do życia praktycznego odstręczająco rygorystyczna, ponieważ pożytkowi daje pierwszeństwo przed przyjemnością. Wszyscy myśliciele od Epikura do Benthama, którzy wyznawali teorię użyteczności, rozumieli pod pojęciem użyteczności nie coś, co się przeciwstawia przyjemności, lecz właśnie przyjemność i brak cierpienia. To zaś, co nie jest przykre, obejmuje także swym zakresem między innymi pożytek. Płytką krytyka na ogół wyraża wzgardę dla zawartej rzekomo w tej teorii apologii doraźnych przyjemności i frywolnych rozrywek. To oczywiście słuszne, ale gdyby zagorzałym krytykom zaproponować obywanie się bez owych doraźnych przyjemności, sądzę, że zliberalizowałiby swe stanowisko.
3. Człowiek może obejść się bez szczęścia, z czego miały zdawać sobie sprawę wszystkie istoty szlachetne, które nie zdołałyby tej szlachetności osiągnąć bez realizowania cnoty. Jeżeliby ludzie nigdy nie mieli być szczęśliwi, to istotnie, osiągnięcie szczęścia nie mogłoby być celem moralności, ani żadnego rozumnego postępowania. Użyteczność obejmuje jednak nie tylko ubieganie się o szczęście, ale także zapobieganie cierpieniu, redukcjonowanie bólu życia. Ludzie dopóki żyją, dopóty będą pokonywać takie ograniczenia ludzkiej egzystencji i czynić to z niemałym heroizmem.
4. Szczęście jest nieosiągalne, sprowadza się jedynie do słownej igraszki, to iluzja dla naiwnych, a koncepcje szczęścia są sztucznie nadymanymi teoriami. Dla kogo szczęście nie oznacza wiecznego zachwyty, lecz stały rytm przelotnych „błysków” szczęścia, przemieszanych z goryczą niepowodzeń i porażek, ten się nie zadowoli malkontencką biernością ani bardzo skromną jego „porcją”, ale będzie przezwyciężał opór życia, wnosząc za każdym razem pewne dobro. Osoba taka może upatrywać przyczyn uszczuplania szczęścia ludzkości w opłakanym wychowaniu, braku kultury umysłowej lub wadliwym ustroju społecznym, nie będzie natomiast przeczyć istnieniu szczęścia w ogóle. Dobrowolnie zaś może się wyrzec szczęścia bohater lub męczennik dla czegoś, co ceni wyżej niż osobistą szczęśliwość. Cześć winniśmy tym, którzy umieją się wyrzec wszelkich radości, jeżeli to wyrzeczenie wzmaga wydatnie ogólne szczęście na świecie. Moralność utylitarystów uznaje w człowieku zdolność poświęcenia największego własnego dobra dla dobra innych. Służyć najlepiej szczęściu innych stanowi największą cnotę.
5. Życie nie jest ani czystą przyjemnością, ani też niczym godnym pozazdroszczenia, raczej okazją do znudzenia. Tylko ci ludzie, u których potrzeba silnych wrażeń ma już charakter patologiczny, mogą

uważać następujący po okresie podniecenia spokój za nudny i jałowy, zamiast cieszyć się nim proporcjonalnie do siły przeżytych wzruszeń. Jeżeli ludzie, dla których los okazał się względnie przychylny, nie znajdują w życiu dosyć radości, by uznać je za wartościowe, to przyczyna leży na ogół w tym, że myślą tylko o sobie. Osoby niezwiązane uczuciowo z bliskimi oraz zajęte sprawami ogólnoludzkimi mogą mieć poczucie, że ich życie traci na wartości w miarę zbliżania się do śmierci, bo ta kładzie kres wszelkim samolubnym interesom. Nie ma żadnej konieczności, by człowiek trwał w egoizmie wyzuty z wszelkich trosk poza tymi, które koncentrują się na jego własnej osobie. Człowiek wychowany we właściwy sposób, który spełnia te skromne warunki moralne i intelektualne, może przeżyć życie godne pozazdroszczenia, jeżeli tylko zechce się nim cieszyć. Szczęście będzie możliwe, jeśli tylko ominą go wielkie źródła fizycznego i duchowego cierpienia. Chociaż usuwanie zła posuwa się naprzód z pożałowania godną powolnością, człowiek będzie czerpał szlachetną radość już z samej tej walki, z której nie zrezygnuje dla zadośćuczynienia własnym, egoistycznym interesom.

6. Utylitaryzm stawia ludziom zbyt wysokie wymagania, kiedy przyjmuje, że mogą i powinni się zawsze w swym działaniu kierować względem na interes społeczny, tu — zasadą maksymalizacji szczęścia dla maksymalnej liczby osób. Kto głosi tego rodzaju opinię, miesza regułę postępowania z jego motywem. Zadaniem etyki jest powiedzieć nam, co stanowi nasz obowiązek i jak możemy go rozpoznawać. Żaden system etyczny nie żąda od człowieka, by jedynym motywem jego postępowania było poczucie obowiązku; tym bardziej że utylitaryści silniej niż inni moralisci podkreślali, że motyw działania nie ma wiele wspólnego z wartością moralną czynu. Kto ratuje tonącego, spełnia czyn moralnie dodatni bez względu na to, czy jego motywem była chęć spełnienia obowiązku, czy też nadzieja na zapłatę. To stanowisko trudno jest obronić, możemy bowiem podać wiele przykładów, które przekonują niezbicie, że o etycznej wartości czynu w równym stopniu decyduje intencja czynu i sam czyn. Wymaganie, by mieć na względzie interes publiczny, nie jest większe od wymagań stawianych przez inne systemy etyczne; wszystkie one bowiem są zgodne w zabranianiu tego, co jawnie szkodliwe dla społeczności ludzkich.
7. Utylitaryzm czyni ludzi nieczułymi na krzywdę innych oraz ich uczucia moralne, uczy bezwzględного liczenia się jedynie z konsekwencjami swych czynów, bez brania pod uwagę dyspozycji osobowych, z których te czyny wypływają. Ponadto człowiek w chwili

poprzedzającej działanie nie ma czasu na obliczanie, ważenie jego skutków dla szczęścia ogólnego. Na ten zarzut odpowiedzieć można, że czasu było aż nadto, ma się bowiem za sobą cały miniony okres istnienia rodzaju ludzkiego, w którego trakcie ludzkość miała możliwość doświadczyć konsekwencji swych czynów. W istocie ludzie mogą się wiele nauczyć o materii wpływu czynów na szczęście ogółu i nauka ta nie wydaje się zgubna dla ludzkości. Zarzut ten nie jest w istocie zarzutem przeciw utylitaryzmowi, lecz przeciw wszelkiemu posługiwaniu się jakimś kryterium moralnym. Utylitaryzm zaś bynajmniej nie zaprzecza temu, że poza wartością moralną istnieją jeszcze inne rzeczy godne poznania czy posiadania, którymi człowiek może, nie szkodząc nikomu, cieszyć się i je doceniać.

8. Jest to doktryna antyreligijna. Zarzut ten można chyba uznać za bezpodstawny; w przykazaniach Jezusa z Nazaretu odnajdujemy ducha etyki użyteczności. Ten, kto by czynił innym to, czego chciałby sam od nich doznać, i kochał bliźniego jak siebie samego, spełniałby ideał moralności utylitarystycznej. Czy Bóg nie pragnie szczęścia ludzkiego, czy sam nie jest Bogiem umierającym dla szczęścia ogółu i czy nie stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo? Utylitarysta wierzy w nieskończoną dobroć i mądrość Boga, który objawiając człowiekowi tematy moralne, skłonił go również do przyglądania się szczęściu ludzkości.
9. Jest to doktryna niemoralna, gdyż to, co użyteczne, utożsamia z tym, co dogodne, i przeciwstawia temu, kto rządzi się zasadą. Dogodne znaczy przecież użyteczne i nie jest jedną z odmian tego, co szkodliwe, czyli co narusza jakąś regułę moralną. Pielęgnowanie w ludziach zalet charakteru, takich jak prawdomówność, odpowiedzialność za słowo, uczciwość, jest jedną z czynności najbardziej użytecznych, a stopień tej wrażliwości okazuje się nie tylko szkodliwe, ale ewidentnie naraża osobę ludzką na zło związane z jej brakiem.
10. Jest to doktryna ucząca postaw egoistycznych. Utylitarystyczne kryterium obejmuje nie tylko przyczynianie się do własnego szczęścia, choć to ma również wymiar globalny. Człowiek szczęśliwy z tytułu swej szlachetności czyni innych szczęśliwymi i świat jako całość nadzwyczajnie na tym zyskuje. Pielęgnowanie powszechnej szlachetności sprowadza się zawsze do pracy nad jednostką i jej projektem zadowalającego życia. Jako środek możliwie największego zbliżenia się do ideału, utylitaryzm dodałby jeszcze wymaganie, żeby prawodawstwo i urządzenia społeczne zmierzały do jak najlepszego uzgodnienia szczęścia, czyli interesu indywi-

duum z interesem ogółu, oraz by wychowanie i opinia społeczna, które mają przemożny wpływ na ludzki charakter, używały tego wpływu do wytworzenia w psychice każdego człowieka nierozdzielalnego związku między jego własnym szczęściem i dobrem ogółu. Wychowanie powinno zaszczeplać poczucie jedności z innymi ludźmi tak mocne, że stanie się ono w naszej świadomości nieodłączną częścią ludzkiej natury. Solidaryzowanie się ludzi z sobą jest niemożliwe na innej płaszczyźnie niż na płaszczyźnie uwzględniania dobra wszystkich. Wszelkie wzmocnienie więzi społecznej i wszelki zdrowy rozwój społeczeństwa czynią każdego coraz bardziej zainteresowanym także cudzą pomyślnością. Prowadzą one do coraz większego zharmonizowania własnych uczuć moralnych z cudzym dobrem. Dążenie do tegoż dobra staje się wówczas dla człowieka naturalne i konieczne, jak naturalna i konieczna jest troska o własne warunki bytowania⁷².

2.3.4. Kierunki spożytkowania dyskursu nad hedonizmem w praktyce pedagogicznej

Wskazanie uczniom w trakcie na przykład rozmowy różnic między odczuwaniem przyjemności a radością życia uczy ich prawidłowego procesu decyzyjnego i pozwala ukierunkować wysiłek samowychowawczy na działania sensotwórcze jako na zasadnicze źródła zadowolenia z życia. Warto uświadomić uczniom, że przeżycia szczęścia, przyjemności i radości łączy kilka właściwości, których treść możemy odnaleźć chociażby w personalizmie chrześcijańskim. Są to mianowicie:

1. **Doznania wewnątrzsobowe:** „[...] szczęśliwość wykazuje jakąś szczególną odpowiedniość względem osoby. Odpowiedniość ta jest tak wyrazista, iż można by mówić o swoistej strukturze samej szczęśliwości jako strukturze osobowej, to jest takiej, która nie zachodzi i nie ma sensu poza osobą czy też w oderwaniu od niej. Chyba nie można orzekać szczęśliwości o istotach nieosobowych, choćby nawet obdarzonych psychiką jak zwierzęta. Szczęśliwość jednak, podobnie jak jej przeciwieństwo — rozpacz, wydaje się

⁷² J.S. MILL: *Utylitaryzm. O wolności*. Przeł. A. KURLANDZKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 7—37.

związana wyłącznie z osobą, z jej swoistą i niepowtarzalną w świecie przyrody strukturą”⁷³.

2. **Doznania naturalne:** „[...] dążenie do szczęścia wynika z samego bytu ludzkiego, z tego, co bezsprzecznie zdrowe w naturze człowieka. Jest ono czymś naturalnym i dlatego koniecznym”⁷⁴.
3. **Doznania sprzężone z doświadczeniem działania:** „[...] linia graniczna między szczęśliwością a przyjemnością przebiega w obrębie doświadczalnego rozróżnienia między faktami: »człowiek działa« i »(coś) dzieje się w człowieku«. Fakt »człowiek działa« zawiera w sobie nie tylko spełnienie czynu na zasadzie samostanowienia, ale zawiera również spełnienie osoby na tejże samej zasadzie. To, co pozostaje w ścisłej łączności ze spełnieniem, nazywamy szczęśliwością, a nigdy przyjemnością. W ten sposób szczęśliwość pozostaje strukturalnie sprzęgnięta z doświadczeniem działania, z transcendencją osoby w czynie. Przyjemność i przykrość same w sobie nie są związane z osobową strukturą spełnienia siebie przez czyn. Przyjemność, tak jak i przykrość, »dzieje się w człowieku«. O ile szczęśliwość wskazuje na strukturę osobową, to przyjemność można by związać ze strukturą naturalną”⁷⁵.
4. **Doznania konieczne:** „[...] człowiek nie może szczęścia nie chcieć. Chce go stale i we wszystkim, jakkolwiek nie zawsze nazywa po imieniu przedmiot swoich pragnień. Może się więc wydawać, jakby szczęścia nie chciał. Pragnienie szczęścia nie leży na wierzchu pragnień, a tym bardziej na wierzchu czynów człowieka. Nietrudno go jednak w nich odkryć i zobiektywizować, nikt nie zaprzeczy, że w głębi woli istotnie stale ono pulsuje”⁷⁶.

Rozpatrując różnice między przyjemnością, radością życia a szczęściem, można dostrzec przede wszystkim **odmienność ich rodowodu**. Za odczuwanie przyjemności odpowiadają przede wszystkim funkcje sensoryczne, w zainicjowaniu radości uczestniczy sfera emocjonalno-uczuciowa, natomiast stan szczęścia jest rezultatem ożywienia nie tylko cielesności człowieka (wyzwolenia jego ekspresji), ale także głównie wzmocnienia jego sił moralnych i duchowych. „Trudno mówić o przyjemności dobrego sumienia albo spełnionego obowiązku. Mówi się w tym wypadku raczej o radości. Fakt, że radość ta może być rów-

⁷³ K. WOJTYŁA: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 218–219.

⁷⁴ K. WOJTYŁA: *Elementarz etyczny*. Wrocław, Wydawnictwo „Imprimatur”, 1986, s. 71.

⁷⁵ K. WOJTYŁA: *Osoba i czyn...*, s. 219.

⁷⁶ K. WOJTYŁA: *Elementarz etyczny...*, s. 72.

nocześnie czymś przyjemnym, jest już wtórny, podobnie jak przykrość, która płynie z wyrzutów sumienia [...]. Zdaje się, że dość często jesteśmy świadkami, gdy szczęśliwość uznaje się za jakąś tylko postać przyjemności, a przyjemność za homogeny składnik szczęśliwości. Często różnicę między nimi ujmuje się jako różnicę stopnia czy raczej różnicę głębi. Przyjemność jest czymś bardziej powierzchownym czy też powierzchniowym, podczas gdy szczęśliwość czymś bardziej głębinowym w człowieku. Takie rozróżnienie sugeruje zwłaszcza strona emocjonalna przeżycia szczęśliwości i przyjemności. Gdzie indziej szczęśliwość bywa uważana za coś duchowego, podczas gdy przyjemność za coś tylko zmysłowego czy materialnego. Jest to chyba zbyt wielka symplifikacja⁷⁷.

Utrwalone wśród młodzieży przekonanie o licznych przeszkodach w osiąganiu radości życia nauczyciel może skorygować następującą autorefleksją (połączoną z egzemplifikacjami): **konflikty wewnętrzne między odczuciem radości życia a samospelnieniem, między radością życia a wysiłkiem moralnym oraz między radością życia a doskonałością** są konfliktami pozornymi.

Propozycję rozwiązania **pierwszego konfliktu moralnego** odnajdujemy we fragmencie dzieł Karola Wojtyły: „[...] w pojęciu szczęśliwości zawiera się coś bardzo bliskiego do spełnienia; nie tyle do spełnienia czynu, ile do spełnienia siebie poprzez czyn. Spełnić siebie i być szczęśliwym — to prawie tożsamość. Nie znaczy to jednak, iż sam czyn jako właściwy człowiekowi dynamizm jest jakąś rzeczywistością szczęściorodną. Pola szczęśliwości należy szukać w tym, co wewnętrzne i nieprzechodnie w czynie, co utożsamia się ze spełnieniem siebie jako osoby⁷⁸.

Drugi rodzaj konfliktu daje się wyjaśnić dzięki odwołaniu się do następujących słów: „[...] nie wolno mówić, że człowiek za cenę moralności kupuje szczęście — kupować można tylko rzeczy. Człowiek natomiast dojrzewa do szczęścia, bo dojrzewają w znaczeniu moralnym tylko osoby. Etyka personalizmu chrześcijańskiego głosi szczęście, do którego się dojrzewa przez, charakterystyczny tylko dla osób, wysiłek moralny. Przyjemność, radość, zadowolenie to dobra subiektywne, które niewłaściwie realizowane mogą doprowadzić do tego, że człowiek kształtuje swe szczęście — a raczej jego fikcję — poza obiektywnym dobrem swojej osoby lub społeczeństwa⁷⁹.

⁷⁷ K. WOJTYŁA: *Osoba i czyn...*, s. 219—220.

⁷⁸ Ibidem, s. 216—217.

⁷⁹ Zob. też A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 89.

Relację między szczęściem a dążeniem do doskonałości przybliży stwierdzenie, które podzielał już Arystoteles: szczęście przychodzi przez doskonałość. Nie osiąga się go jednak za cenę doskonałości, ale dojrzewa się do niego, stając się człowiekiem coraz lepszym i pełniejszym. Szczęście jest obecne właściwie już w tym stawaniu się — dojrzewaniu do pełni własnego człowieczeństwa. „W toku samodoskonalenia życie psychiczne człowieka dostosowuje się do życia duchowego i wytwarzają się wówczas nowe formy zadowolenia i przyjemności. Silny duch ludzki, rozum i wola, kierując człowieka w stronę obiektywnego dobra, rodzą zadowolenie i szczęście”⁸⁰.

Pojmowanie przez nauczyciela procesu wychowania jako wyprowadzania podopiecznych ze stanu nieszczęścia sprzyja kreowaniu w jednych i drugich mądrego zaabsorbowania życiem i osiągnięciu aksjologicznie nienagannej pomyślności życiowej.

2.4. Wyzwolenie radości życia spod hegemonii hedonizmu — ekspiacja niektórych kategorii felicytologii

Zarówno hedonizm osobisty, jak i utylitaryzm w tradycji intelektualnej wiązał radość życia, szczęście człowieka, a także jego zadowolenie i życiowe satysfakcje, z pojęciem przyjemności, to ostatnie gloryfikując ponad miarę. Sięganie po liczne przyjemności, korzyść własną i li tylko użyteczność mogło zmniejszać znaczenie kierowania się w życiu ludzkim moralną powinnością, wewnętrznym imperatywem etycznej przyzwoitości. Trudno więc oczekiwać pedagogicznego zrozumienia dla skrajnej postaci hedonizmu, której reprezentantem był między innymi Arystyp, a nawet dla utylitaryzmu indywidualnego, choć ten wnosi wiele społecznych udogodnień dzięki lansowaniu określonej postawy indywidualnej. Zresztą trudno zaprzeczyć, że faktyczne globalne zmiany kulturowe zaczynają się od przemiany indywidualnych etyk ludzkich. Zanim w skali społecznej pojawiają się symptomy nowych jakości kulturowych, znacznie wcześniej w umysłach i duchowości poszczególnych jednostek ludzkich muszą zapanować warunki psychologiczne, które uruchomią zmiany mentalne w danej społeczności.

Akcent, jaki pierwsi filozofowie kładli na pojęcia przyjemności i przykrości, wolno, ale niezwykle skutecznie degradowały doniosłe w istocie kategorie aksjologiczne, do których zaliczam przede wszyst-

⁸⁰ K. WOJTYŁA: *Elementarz etyczny...*, s. 77–78.

kim: afirmację życia, radość życia, szczęście, zadowolenie, satysfakcję, entuzjazm, pogodę ducha, zachwyt, optymizm, życiową pomyślność, powodzenie. Ich kulturotwórcza siła nie została dotąd wystarczająco zauważona i wyzyskana do wzmocnienia duchowości człowieka, prawdopodobnie z obawy przed skutkami przyjęcia założeń hedonistycznych. Skutki hedonizmu nie są jednak tym samym, czym rezultaty etycznie zalecanej i wychowawczo „wypreparowanej” pogody ducha czy zadowolenia z życia.

Pilna potrzeba duchowej ewolucji współczesnego świata i równie silna chęć zmniejszenia społecznych zagrożeń podpowiadają, w jaki sposób obecne przejawy zbiorowego nihilizmu można niwelować postawami dojrzałej afirmacji życia. Kto afirmuje życie, nie podniesie ręki na motyla, a tym bardziej nie podniesie jej na drugiego człowieka, czy nawet na całą grupę ludzi. Afirmujący życie człowiek nie musi wyrządzać zła, by poczuć się usatysfakcjonowanym swoimi czynami. Zapotrzebowanie na osobistą wielkość i uznanie społeczne może realizować, ciesząc się życiem i pokonując z niemałym powodzeniem samego siebie, zwłaszcza zaś własne ograniczenia biologiczne i psychiczne. Sympatia dla życia i radość życia „idą w parze”, wypierając konsekwentnie przejawy negacji życia, dekadencji i autodestruktywnego pesymizmu społecznego: katastrofizmu, fatalizmu, defetyzmu. Wiara w ostateczne zwycięstwo dobra jest możliwa jedynie „za pośrednictwem” pozytywnej inklinacji życiowej, czyli uobecniania w życiu osobniczym wspomnianych już fenomenów felicytologii.

Z tego powodu domagam się uniewinnienia kategorii, które podtrzymują człowieka w istnieniu, a dodatkowo zapewniają mu właściwą jakość życia. Uniewinnienie to powinno zniwelować skutki wcześniejszej „zdrady” radości, nad którą ubolewał już Max Scheler, a która nie zakończyła się do dziś. Filozoficzne potępienie hedonizmu skierowało atak swojej krytycznej siły niestety również na pozytywny wymiar afirmacji życia, doszukując się we wszystkim zbytku i próżności. Tak mocno rozwinięta podejrzliwość kazała upatrywać zagrożenia nawet w postawie nadziei, aprobaty życia, radości czy szczęścia. W jaki sposób zatem usunąć wielowiekowo utrwaloną nieufność do nauki afirmowania życia, która ma wiele do zaoferowania nie tylko samej filozofii, ale przede wszystkim naukom stosowanym, takim jak pedagogika? Można, jak sądzę, uczynić to za sprawą pewnego uporządkowania kategorii felicytologicznych.

W pedagogice kategoria przyjemności ma znaczenie niewielkie; przyjemność może towarzyszyć procesowi lub rezultatowi wychowania, może być wykorzystywana jako wstępny etap wdrożenia człowieka do długotrwałych i uciążliwych czynności dydaktycznych lub niwelowania

trudu przyswajania zachowań społecznych. Nie jest jednak wartością prymarną, ani też celem wychowania, nie zawiera się w systemie aspiracji i motywacji człowieka, nie jest więc konieczną właściwością wychowania. Zdobi zachowanie ludzkie i nieco je uatrakcyjnia, pozostaje jednak obwarowana licznymi, nieco utartymi, odniesieniami do popędowej sfery funkcjonowania człowieka.

Pojęcie przyjemności — dość długo obecne w psychologii, zwłaszcza w behawioryzmie — uległo nadużyciu. System wzmocnień pozytywnych i negatywnych opierał się na wiedzy o tym, co dla istoty ludzkiej jest przyjemne, a co niewątpliwie przykre. Pozbawiając przyjemności, czyli karząc drugiego człowieka, zniechęcano do danego zachowania, natomiast dostarczając przyjemności, czyli nagradzając, wzmacniano zachowanie społecznie pożądane. Wzmocnienia tego typu to jednak niewielka część formowania istoty ludzkiej, niestanowiąca jądra tego, o co faktycznie w procesie wychowania zabiegamy.

Zdarza się jednak, że przyjemność staje się rezerwą ratunkową, kiedy człowiek traci siły vitalne, czuje się psychicznie przeciążony, znużony czy „wypalony” nauką, pracą lub innymi rodzajami aktywności. Znają tę kwestię terapeuci, którzy stosują zalecenie używania dozwolonych etycznie przyjemności, żeby wyprowadzić pacjenta z nerwicy lub początkowych stadiów zaburzeń psychicznych. Ale i wówczas sama przyjemność nie „zdziała cudów”, do terapii trzeba włączyć inne zasoby emocjonalne danej osoby; pobudzenia wymaga ludzkie zapotrzebowanie na doznawanie radości istnienia i wielu jeszcze emocji zmieniających pozytywnie nie tylko nastrój psychiczny człowieka, ale przede wszystkim przebudowujących od podstaw cały jego system aksjologiczny. Doświadczenie radości życia w sposób naturalny wzmacnia charakter i osobowość człowieka oraz zachęca do autoterapii. Umiejętność zachowywania w trudnych okolicznościach pogody ducha świadczy o dojrzałości emocjonalnej człowieka i jego życiowej mądrości.

Pewne usystematyzowanie mogłoby wnieść rozróżnienie na przyjemności i doznania „wyższe”; kiedy mowa o przyjemnościach, powinniśmy mieć na uwadze przede wszystkim te doznania, które odnoszą się do zmysłowej sfery funkcjonalnej i wówczas z właściwie rozumianym pojęciem przyjemności będziemy mieli do czynienia, gdy skojarzymy je z takimi czynnościami ludzkiego organizmu, jak: sen, odpoczynek, jedzenie, rozrywka; gdy jednak podłożem pozytywnych przeżyć człowieka jest sfera umysłowa lub duchowa, nie powinniśmy posługiwać się pojęciem przyjemności (umysłowych lub duchowych), ale pojęciem „wyższych” doznań psychicznych, wśród których współwystępują doznania umysłowe, moralne, etyczne, duchowe i estetyczne.

Afirmowanie życia nie jest zwyczajną przyjemnością, ale doznaniem „wyższym” (świadomym przeżyciem), dostępnym przede wszystkim osobom o prawidłowej strukturze aksjologicznej, żyjącym godnie i wedle reguł powszechnie rozumianej przyzwoitości. W takim ujęciu afirmacja życia znajdowałaby się poza zasięgiem hedonizmu etycznego i psychologicznego, silniej należąc do dziedzictwa deontologii niż eudajmonologii.

Aby nie dopuścić do zwulgaryzowania współczesnego życia wskutek ucieczki człowieka w groźne dla niego przyjemności, ani też nie przytłoczyć go ogromem jedynie powinności moralnych, fenomeny felicytalne powinny znaleźć doskonale dopełnienie w innych jakościach deontologii. Eudajmonistyczne przesłanki ontologiczne może zrównoważyć metafizyczna analiza akcentująca immanentną wartość wielko-duszości, sprawiedliwości i innych dóbr moralnych w stosunkach międzyludzkich. Podkreślając znaczenie szczęścia podmiotu jako rezultatu osiągnięcia celu — dobra, dostrzegamy w felicytologii typowy motyw personalistyczny.

Osoba poznana jako dobra domaga się respektu ze względu na dobro, jakim sama jest. I wtedy dopiero, w wyniku takiego afirmowania osoby, ku której kieruje się działanie podmiotu, sam podmiot spełnia się jako osoba. Całe życie moralne człowieka — z aktami miłości na czele — nie jest bezmyślnym podporządkowaniem się siłom tkwiącym w naturze ludzkiej, ale rozumnym respektowaniem inklinacji rozpoznanych i realizowanych na poziomie osoby⁸¹. Oznacza to, że moralna wartość czynu jest zawsze ponad walorem hedonistycznym określonego postępowania, a obowiązków moralnych nie da się zredukować do uczuć przyjemnościowych.

Sądzę jednak, że etyki jako nauki o powinnościach i etyki jako nauki o tym, co przyjemne, nie musi dzielić nieusuwalne przeciwieństwo, wprost przeciwnie, druga odmiana da się sprowadzić do pierwszej i przez jej pryzmat uzasadnić⁸². Bagatelizowanie felicytologii jest w równym stopniu błędne, jak bezrefleksyjna fascynacja hedonizmem i tym, co programowo zapowiada. Obietnice hedonizmu są efektowne, ale niewystarczające, by zaspokoić duchowe pragnienia współczesnych ludzi. Prakseologia szczęścia nie może się obejść bez teorii powinności moralnej. Felicytologia i deontologia to dziedziny komplementarne, i jedynie jako współistniejące mogą zabezpieczać człowieka przed poważnymi zagrożeniami społecznymi oraz przed psychicznymi klęskami

⁸¹ A. SZOSTEK: *Wokół godności, prawdy i miłości*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995, s. 80—81.

⁸² M. SCHLICK: *Zagadnienia etyki*. Przeł. M. i A. KAWCZAKOWIE. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960, s. 104.

naszego wieku. Powinność może być ciesząca, bo najbardziej radościurodna jest realizacja ogólnoludzkich wartości. One są istotnym determinantem postawy afirmacji życia.

To, co moralnie powinno, wspiera wolnościowy wybór afirmacji lub negacji życia i tylko w obliczu tego, co należne drugiemu człowiekowi, możliwe jest faktyczne, indeterminatywne opowiedzenie się po którejś ze stron. Decyzję jako kluczowy element spełniania się właściwego człowiekowi, świadomego i wolnego działania, poprzedza zawsze wiele aktów rozumu i woli, wchodzących z sobą w szczególny, coraz ściślejszy dialog. Z tego powodu wychowanie nie jest bezwiednym podążaniem w stronę tego, co dla człowieka przyjemne, ale jest złożonym psychologicznie i etycznie wyborem między afirmacją a negacją życia, niepozbawionym rozlicznych determinacji, zawsze jednak wyborem własnym i dość autonomicznym. W środowiskach wychowujących młodego człowieka klimat zaprzeczenia radości życia utrudnia ich członkom wolne opowiedzenie się po stronie afirmowania życia.

Kryterium dobra i zła nie można oderwać od bytu i jego struktury, musimy mieć na uwadze „prawdę” bytu, prawdę o tym, że człowiek jest istotą afirmującą życie, a bytowanie jego afirmacji życia zależy między innymi od uznania jej znaczenia w procesie wychowania człowieka. Afirmacja życia nie jest niczym złym, wręcz przeciwnie — stanowi moralne dobro, które wespół z innymi wartościami duchowymi sprzyja utrzymaniu aksjologicznego „ja” na wysokim poziomie.

Kiedy mowa o wychowaniu pojętym nie jako przysposobienie istoty ludzkiej do najprostszych czynności instrumentalnych, samoobsługowych, ale o wychowaniu rozumianym jako intensywny trening człowieczeństwa, pomoc ze strony kategorii przyjemności jest znikoma. Pojęcie to okazuje się zupełnie „niewydolne” wówczas, gdy próbujemy je zastosować do złożonego systemu moralnego człowieka, który buduje własny, aksjologicznie spójny „autoportret”. Ten rodzaj twórczości nazywamy samowychowaniem i nie jest ono możliwe bez spostrzegania wychowania jako radości obcowania z drugim człowiekiem oraz jako prowadzenie siebie samego i innych ku jakiemuś optimum życiowemu. Człowiek, który ujawnia swą aksjologiczną wrażliwość, radując się z innymi, czyli solidaryzując się z innymi przedstawicielami ludzkiej społeczności, daje wyraz własnej empatii, altruizmu i sympatii do otoczenia. Takie przejawy więzi społecznej powinny być otażane szczególną pedagogiczną apoteozą, jako że autorealizacja o takiej specyfice nie rodzi zagrożeń, którymi epatuje hedonizm etyczny i psychologiczny.

Trudno sobie wyobrazić dobrego wychowawcę, który nie czuwałby nad pomyślnością życiową swych podopiecznych oraz nie ubiegał się

o ich powodzenie szkolne, rówieśnicze, a nawet o pogodną atmosferę rodzinną. Szczere pragnienie szczęścia i dobrego losu dla swych wychowanków w sposób istotny generuje przebieg procesu wychowania i konstytuuje pożądaną atmosferę wychowania. Wychowawca, któremu zależy na pomyślności podopiecznych, będzie poszukiwał takich form komunikacji międzyludzkiej, które zbudują nie tylko aksjologiczne odniesienie wychowania, ale będą wspierać prawidłowy rozwój charakteru i osobowości młodych ludzi.

Kształtowanie własnego życia szczęśliwego i pomyślności innych ludzi powinno być jednak dobrowolną działalnością człowieka, za którą jest on odpowiedzialny i która oscyluje wokół podstawowych uprawnień prowadzących go do pełni rozwoju duchowego. Czyn ludzki jest istotnym przedmiotem etyki, akt decyzji zaś — kulminacyjnym momentem owego czynu. Przysposobienie całego człowieka, a zwłaszcza jego władz duchowych do doboru właściwych celów i środków godziwego postępowania — to szczytowy punkt procesu decyzyjnego. Decyzję jako byt moralny cechuje szczególna siła ukierunkowująca działania ludzkie na podjęte już zobowiązania i na aktywność. Decyzja pomocy innym ludziom po to, by wspomóc ich w trudzie życia lub przybliżyć ich do ideału życiowej pomyślności, ułatwia utrzymanie się w postawie opiekuńczości przez dłuższy czas i zaprawia do konsekwencji w podjętych postanowieniach. Pragnienie radości życia dla innych jest uczuciem imperatywnym, ześrodkowanym na idei dobra i bezinteresowności, a samo jej istnienie najwydatniej skłania do wysiłku podjęcia postaw afirmatywnych w różnych jej postaciach.

Tadeusz Styczeń i Andrzej Szostek ostrzegają przed eudajmonizmem, który niewłaściwie interpretowany, może grozić wypaczeniem sensu dobra moralnego. Mieczysław Krapiec uważa jednak, że ten problem nie ma tak istotnego znaczenia w etyce, jak to jego adwersarze sugerują⁸³. Przychylam się do stanowiska Krapca i sądzę, że problematyka eudajmonologicznych zagrożeń bywa demonizowana. Gwałtowny rozrost kultury przyjemności wywodzi się, w moim przekonaniu, nie tyle z nurtu epikurejskiego, ile z ekspansji materialistycznego monosystemu aksjologicznego, na który wydaje się przechodzić aktualnie znaczna część ludzkości. Materializm ten nie sprzyja rozwojowi postaw afirmatywnych; wręcz przeciwnie — hołduje nihilistycznym przyjemnościom zmysłowym oraz ekstrawagancji, która nie wnosi żadnego wkładu w budowanie moralnej dojrzałości człowieka.

Niektórzy interpretują hedonizm jako „filozofię pocieszenia” wyrażającą w gruncie rzeczy z rozpaczą. Kiedy ludzi spotyka wielkie nie-

⁸³ A. SZOSTEK: *Wokół godności, prawdy i miłości...*, s. 79.

szczęście, zdarza się, że desperacko sięgają po przyjemność jako substytut szczęścia i zadowolenia z życia. Przyjemność ma wówczas zapewnić człowiekowi przynajmniej chwilowe wytchnienie, namiastkę poczucia bezpieczeństwa i dlatego staje się atrakcyjna dla wielu osób próbujących w ten sposób odzyskać psychiczną równowagę. W istocie zalecenie poszukiwania przyjemności, jak to czynią hedoniści, bywa zazwyczaj tożsame z zaleceniem poszukiwania cierpienia, gdyż często nie można ich rozdzielić. Nie należy więc doradzać dążenia do przyjemności, a zwłaszcza postrzegania przyjemności celowościowo, skoro działania przyjemne zwykle należą do działań okupionych bolesnymi konsekwencjami. Zdarza się oczywiście, że przyjemność, na przykład bycia pomocnym innym ludziom (w moim rozumieniu pomoc innym nie jest przyjemnością, ale „wyższym” pozytywnym doznaniem psychicznym), nie jest naganna, co jednak nie oznacza, że nauki o przyjemności jako jedynym wartościowym celu życia ludzkiego nie należy poddawać zdecydowanej krytyce.

3. Realizacja jakości idealnych w procesie wychowania

Włączenie wartości, zwłaszcza deontycznych, w zakres zainteresowań teoretyków wychowania jest niezwykle ważne dla pozytywnych rezultatów badań pedagogicznych, skoncentrowanych na ogół na wzorcowym kształtowaniu człowieka. Wychowanie jest bowiem dziedziną, w której ujawnia się aksjologiczna natura człowieka i jej złożony dynamizm. Szczególnie jasno uwidacznia się to w wychowaniu moralnym.

W rozdziale trzecim określiłam podstawowe warunki osiągania przez człowieka pomyślnej egzystencji. Są nimi przede wszystkim szczegółowo rozpatrywane w tej części pracy takie jakości idealne, jak: godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość i wielkoduszność, ale również inne jednostki aksjologiczne, spośród których na uwagę pedagogów i filozofów wychowania zasługują: wspaniałość, wdzięczność, hojność i zacność. Te klasyczne kategorie są wciąż niezbędne człowiekowi, aby mógł dokonywać prawidłowego wyboru między tendencją do kreowania egzystencji specyficznie ludzkiej (progresja) a powrotem do egzystencji zwierzęcej (regresja). W rozdziale tym przekonuję również, że wspomniane wartości stanowią najpotężniejszy niematerialny „kapitał” człowieka, a jego rezultatem staje się niespodziewana gratyfikacja psychologiczna w formie doświadczania przezeń radości życia.

Zgłębiania istoty i znaczenia jakości idealnych dokonuję według określonego schematu logicznego, aby możliwe było porównanie poszczególnych wartości. Schemat ten uwzględniał w przypadku każdej z zaprezentowanych wartości: wyjaśnienia leksykalne i semantyczne, odniesienie do natury ludzkiej (cech konstytutywnych człowieka), umiejscowienie jej w obrębie nauki, usystematyzowanie form i przejawów, powiązanie z afirmacją życia, odkrywanie etiologii, przewidywanie konsekwencji braku, badanie sposobów urzeczywistniania się w środowisku wychowawczym.

Strukturę wywodów w podrozdziałach podporządkowałam naczelnej intencji, by poznanie głębi powiązań między wartościami moralnymi ułatwiło wychowawcom rozwiązywanie złożonych sytuacji komunikacyjnych, przytrafiających się w procesie wychowania i kierowania samowychowaniem uczniów. Rozumienie bowiem przez nauczyciela aksjologicznej specyfiki swojej działalności może się okazać największym sprzymierzeńcem jego kompetencji moralnej, a w efekcie — powodzenia zawodowego. Dostrzeganie afirmatywnego sensu wartości ogólnoludzkich może pomóc wychowawcom każdą sytuację w procesie wychowania wykorzystać w sposób optymalny dla podopiecznych. Wynika stąd doniosła konsekwencja: skuteczność działalności pedagogicznej zależy głównie od tego, jakie wartości współwystępują w sytuacjach wychowawczych, procesie wychowania i samowychowania.

Oprócz pytania: jakie wartości mają być przedmiotem lub składnikiem treści kanonów edukacyjnych, zadałam podstawowe kulturowo pytanie: co powinno się z owymi wartościami dzieć w zorganizowanej przestrzeni aksjologicznej, jakie powinny one spełniać funkcje w społeczeństwie i w kulturze? Dopiero tak postawione pytanie wprowadza w myślenie o aksjologicznym horyzoncie diagnozowania reformy edukacyjnej i projektowania kierunku jej rozwoju¹.

3.1. Struktura interakcji między wartościami ludzkiej aksjofery

Wartości² odsłaniają to, co decyduje o kierunkach rozwoju istoty ludzkiej i fundamentalnym dla niej człowieczeństwie. Jako jedno

¹ L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 2007, s. 52.

² **Jakościami idealnymi**, pierwotnymi i prostymi, w emocjonalnej percepcji, są dla mnie wartości. Nie można ich wyprowadzić wprost z celów i norm ustanowionych w społeczeństwie, nie można ich również sprowadzić do potrzeb i pragnień podmiotu. A. SIEMIANOWSKI: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno, Wydawnictwo „Gaudentinum”, 2006, s. 36.

Czyste jakości — byty idealne, niepodlegające żadnym przemianom, własności absolutne (nierelatywne). Pomiędzy czystymi jakościami idealnymi zachodzą „związki konieczne”, które można odkryć za pomocą niezmysłowej percepcji poszczególnych egzemplarzy. Platon borykał się z problemem uczestniczenia „przedmiotów ogólnych” (czystych jakości idealnych oraz idei) w przedmiotach konkretnych. Takie jakości, jak: ilość i jakość, forma i kształt, modyfikują substancję bezpośrednio, natomiast wartości modyfikują człowieka pośrednio (w wyniku transformacji wartości na wzory zachowania). A. NOWACZYK: *Poławianie sensu w filozoficznej głębi*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.

z pierwszych, nasuwa się pytanie dotyczące zależności między przysługującymi człowiekowi wartościami, a więc ich ontycznego uporządkowania. Interesujące wydają się nie tylko interakcje między poszczególnymi wartościami moralnymi, ale także relacja wartości moralnych do innych grup wartości, a ponadto powiązanie wartości moralnych konkretnego człowieka z jego wartością osobową.

Poza pytaniem o relację między wartościami ważne byłoby wysunięcie następującego problemu: czy ukształtowane w tradycji racjonalistycznej normy człowieczeństwa mają charakter wyłącznie idei regulatywnych, które zawsze mogą być urzeczywistniane tylko w sposób fragmentaryczny? Czy ich realizacja jest możliwa jedynie dzięki eksteryoryzacji zagrażających im elementów, w rezultacie zaś lokalna wolność, lokalne bogactwo i lokalna rozumność muszą mieć za przesłankę zewnętrzną niewolę, nędzę i bezrozumność? Prawdopodobnie nikt nie potrafi dziś udzielić satysfakcjonującej odpowiedzi na takie pytania³. Można jednak sądzić, że uporczywość coraz większej rzeszy pytających — to jedna z dróg zbliżających nas do przekształcania idei w realia.

3.1.1. Symbiotyczne powiązania jakościowe w obrębie systemu wartości⁴

Powiązania aksjologiczne między wartościami moralnymi mogą mieć zróżnicowany charakter. Są to **związki współwystępowania** i **wzajemnego wykluczania się** wartości, **związki ontycznego uwarunkowania** jednych wartości przez drugie, a także **związki funkcjonalne** między wartościami. Rozpatrzmy na przykład tak podstawową wartość moralną, jak sprawiedliwość. Jej dokładniejsza analiza wykazuje szczególny sposób jej powiązania z innymi wartościami moralnymi. Zachodzi na przykład swoista więź bytowa między sprawiedliwością i odpowiedzialnością. Obie te wartości wymagają wzajemnie swego istnienia — realizacja jednej z nich domaga się obecności drugiej. Związek między sprawiedliwością i odpowiedzialnością jest wszakże

³ *Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce.* Red. L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990, s. 39.

⁴ **System wartości** jednostki — trwała organizacja przekonań o preferowanych sposobach postępowania lub ostatecznych stanach egzystencji, uporządkowanych według względnej ważności (Milton Rokeach).

nie tylko związkiem egzystencjalnym, wymagającym współistnienia obu tych wartości, czy może uzależniającym istnienie jednej od istnienia drugiej z nich. Występuje tu również **powiązanie o charakterze jakościowym**. Wiążą między sprawiedliwością i odpowiedzialnością wydatek się zarazem więzią uwarunkowania ontycznego i funkcjonalną. Stopień oraz charakter sprawiedliwości decydują o jakościowym wypełnieniu wiążącej się z nią odpowiedzialności. Związek funkcjonalny zachodzić może także na przykład między sprawiedliwością i uczciwością, gdy wzrost lub obniżenie „stopnia” uczciwości jakiegoś postępowania wywołuje odpowiednią zmianę w jakościowej charakterystyce przysługującej mu sprawiedliwości. Natomiast między uczciwością a dobrocią może dochodzić czasem do częściowego wykluczania się. Sama uczciwość nie wymaga jeszcze wielkiej dobroci, dobroć jest czymś, co znacznie wykracza poza uczciwość i niekiedy się jej nawet sprzeciwia. Zachodzą tu więc również określone relacje aksjologiczne. Istnieją, naturalnie, wartości, które muszą współwystępować z innymi i są przez nie w określony sposób w swym istnieniu postulowane, natomiast są i takie wartości, których realizacja uniemożliwia urzeczywistnienie innych. Analiza związków między wartościami moralnymi prowadzi jednocześnie do odsłonięcia ich zróżnicowanej ważności aksjologicznej. Wśród wartości moralnych bowiem wyróżnić można „wyższe” i „niższe”, co świadczy o istnieniu między nimi określonej hierarchii aksjologicznej. Warunkiem koniecznym określenia kryterium tej hierarchii jest jednak znajomość relacji, w jakich pozostają względem siebie wartości moralne⁵.

Siłę zależności między wartościami moralnymi ujawnia fakt, że osłabienie jednego ogniwa aksjologicznego, na przykład wspomnianej już uczciwości, narusza lub osłabia całość struktury powiązań poszczególnych jakości deontycznych. Graficzne wyobrażenie relacji jakościowych między transcendentiami, takimi jak: godność, wielko-duszość, afirmacja życia, odwaga, sprawiedliwość, przywołuje na myśl konstrukcję piramidy. Oto na fundamentach, których podstawowym budulcem są wartości witalne i egzystencjalne, znajduje się warstwa właściwa budowli wraz z wierzchołkiem, czyli wartościami duchowymi, najbardziej sublimowanymi. Poważne osłabienie którejkolwiek części struktury naraża na niebezpieczeństwo jej całość. Dolna warstwa, czyli fundamenty, utrzymują swoje procesy życiowe najdłużej. Najwrażliwsze na zakłócenia aksjologiczne są „szczyty”,

⁵ W. CICHON: *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996, s. 58–59.

gdyż bywają narażone na zachwianie równowagi emocjonalnej i moralnej. Potrzeba wielu wysiłków wychowawczych i autokorektywnych, aby sferę życia duchowego człowieka utrzymać na odpowiednim poziomie „życiodajności”.

Ambiwalentny charakter istnienia świata z nieredukowalną sprzecznością dążeń, intencji i skutków, i takim splotem wartości, w którym zanegowanie jednej wartości musi prowadzić do naruszenia innej, nie mniej cennej, pokazuje, że ambiwalencja jest ważną kategorią teoretyczną w nauce, normą interakcyjną (Thomas Merton) i zasadą socjalizacji⁶.

Radość życia w doświadczeniu aksjologicznym człowieka nie pozostaje długo beztrząsą wesołością, rodzajem błogości czy ucieleśnieniem sielskiej Arkadii. Staje się raczej postawą świadomego przejścia od bolesnego trudu życia przez przewyżczanie niepokojów egzystencjalnych do wtórnego „przyłgnięcia” do życia. Zachowanie pogody ducha mimo najbardziej niesprzyjających okoliczności losowych ujawnia prawdziwą siłę wartości osobowych, które konstytuują postawę godności ludzkiej. Rzeczywista radość życia jest, w moim przekonaniu, postawą wyniesienia ludzkiego człowieczeństwa ponad bolesną, a nawet radosną epizodyczność istnienia. Jest czymś, co esencjalnie przekracza zarówno zwyczajny „uśmiech losu”, jak i bezsilny — bo niewymagający osobistego wysiłku — nihilizm. A radość życia wymaga odważnego, a zarazem uzasadnionego etycznie, sięgania po szczęście. Tylko wówczas zdoła być „prometejskim płomieniem ludzkości”, kunsztem życia autentycznie szczęśliwego.

Trudno w tej sytuacji nie pamiętać, że to właśnie wartości humanistyczne, zwłaszcza te ucieleśniane w procesie życia, są dla człowieka wiecznym źródłem fascynacji⁷. Ludzkości pozostaje podstawowy zasób wartości, charakterystyczny dla danej epoki. Nie polega on jednak na istnieniu poszczególnych wartości, ale na doborze zasadniczych kategorii wartości. Nie tyle jednak zasadnicze cechy tego zasobu wartości są istotne dla natury człowieka, ile raczej fakt, że człowiek w ogóle doznaje potrzeby poznawania i posiadania wartości, a nawet odczuwa konieczność ich przeżywania i realizowania.

Urzeczywistnianie wartości moralnych w przypadku konkretnego człowieka wymaga jednak spełnienia określonych warunków. Wyni-

⁶ L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli...*, s. 152, 245.

⁷ J. TISCHNER: *Myślenie według wartości*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1993, s. 506.

kają one ze splotu różnych czynników: przede wszystkim — ze swojej jakości tych wartości, sposobu ich istnienia, z budowy realizującego je podmiotu oraz ze struktury świata będącego dziedziną działania człowieka. Nie ulega przy tym wątpliwości, że warunki te są podyktowane samą istotą wartości moralnych. Należy wymienić jeszcze jedną grupę warunków, które wydają się szczególnie ważne w rozwoju moralnym człowieka. Chodzi bowiem o wychowawcze ukształtowanie dążenia do realizowania wartości możliwie najwyższych, wypracowanie odpowiednich dyspozycji charakteru i osobowości człowieka, skłaniających do postępowania moralnie dobrego, budzenie wrażliwości sumienia i samokrytycyzmu.

Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez zadowolenia, jakie daje człowiekowi to obcowanie, czuje się on głęboko nieszczęśliwy. „Uszczęśliwia go natomiast spełnianie wartości, gdyż ulega ich szczególnemu urokowi. Nie chodzi przy tym — przede wszystkim — o wartości relatywne w odniesieniu do jego potrzeb życiowych (jak na przykład pożywienie), ani też w stosunku do jego przyjemności (jak na przykład dobre zdrowie), lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, mimo że ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, słowem: o wartości moralne i wartości estetyczne”⁸.

Sama obecność wartości moralnych, spostrzeganie ich żywotności w osobowym istnieniu konkretnego człowieka wzbudzają i podtrzymują bytowo ludzką afirmację życia. Niedobory aksjologiczne lub dewaluacja wartości w którymś indywidualnym istnieniu może prowadzić wprost do zaburzeń akceptacji życia, a nawet do postaw fatalistycznych. Wartości moralne stanowią duchowe centrum osoby ludzkiej — „ośrodek” osobowości, dlatego mają tak wielkie znaczenie w utrzymaniu pozytywnej inklinacji wartościującej oraz w odpieraniu uczuć dekadentkich i nihilistycznych człowieka.

Wychowanie do afirmacji życia będzie naturalnym wprowadzaniem młodego człowieka w symbiotyczne relacje pomiędzy większością najważniejszych jakości aksjologii. Człowiek czuje się szczęśliwy, gdy może być świadom obecności wartości, jakie stworzył on sam lub jego bliscy. Ta rzeczywistość specyficznie ludzka jest trwalsza niż życie człowieka i stanowi dla każdego z nas pewnego rodzaju dziedzictwo, które znajdujemy w naszym świecie jako dar przodków i jako odradzanie się minionych epok dziejowych. Ale pełne

⁸ R. INGARDEN: *O naturze ludzkiej*. W: IDEM: *Książeczka o człowieku*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1987, s. 22—23.

zadowolenie może nam dać w życiu jedynie fakt, że udało się nam wytworzyć wartości noszące znamiona naszej osobowości⁹.

Za potencjalnie szczęściotwórcze można uznać te wartości, które zabezpieczają ludzkie człowieczeństwo. Dobro, sprawiedliwość, mądrość, odwaga wydają się emanować immanentną felicytologiczną mocą. „Życzliwość i dobroczynność tworzą dwa filary cnotliwych umysłów i mających poczucie obowiązku charakterów. Przymioty te są czymś więcej niż bezpośrednią radością związaną z działaniem. Staje się jasne, że to cnota czyni człowieka szczęśliwym”¹⁰. Spojrzenie oświeceniowego filozofa Christiana Garvego wydaje się bliskie Władysławowi Tatarkiewiczowi koncepcji szczęścia, który nie radzi czynić go przedmiotem bezpośrednich zabiegów.

Szczęście jest dobrem „wynikowym”, a więc pochodną realizacji innych dóbr: moralnych, poznawczych, estetycznych, które są zaletami scalającymi się w ideę doskonałości. Szczęście ma także status wynikowy w stosunku do jeszcze innych dóbr, a mianowicie witalnych czy naturalnych oraz w odniesieniu do dóbr materialnych, których roli, w ujęciu większości etyków, podobnie jak i w koncepcji Tatarkiewicza, się nie przecenia.

Życie szczęśliwe jest czymś więcej niż życie dobre czy doskonałe. Moralność wydaje się autorowi traktatu *O szczęściu* czynnikiem szczególnie ważnym dla osiągnięcia szczęścia, choć nie jedynym, i nie jest moralność ze szczęściem identyczna¹¹. Przekonanie Tadeusza Stycznia, że szczęście jest ubocznym skutkiem afirmowania innych wartości moralnych¹², przypomina przeświadczenie, jakoby moralna nieskazitelność samoczynnie rodziła szczęście. Doświadczenie ludzkie nie w pełni potwierdza jednak taką zależność. Ponadto zarysowana optyka może prowadzić do bagatelizacji wychowania w radości życia. Nie chodzi także o jego fetyszyzowanie, ale o uznanie zasięgu aksjologicznego i pewnej doniosłości prakseologicznej.

⁹ Podaję za: F. ADAMSKI: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1993, s. 40–41.

¹⁰ CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne*. Przeł. R. KULINIAK, T. MAŁYSZEK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002, s. 90–91.

¹¹ Podaję za: R. WIŚNIEWSKI: *Podstawy aksjologii Władysława Tatarkiewicza. W: Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*. Red. Z. CZARNECKI, S. SOLDENHOFF. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989, s. 310.

¹² Por. T. STYCZEŃ: *Etyka niezależna?* Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1980.

3.1.2. Stosunek szczęścia do moralności

Związek szczęścia z moralnością wymaga szczegółowego rozpatrzenia, zwłaszcza że dobre wychowanie nie może abstrahować ani od problematyki szczęścia ludzkiego, ani — tym bardziej — od moralności. Jako że życie moralne jest na pewno lepsze od życia niemoralnego, a życie szczęśliwe bywa na ogół lepsze od życia nieszczęśliwego, poglądy na wzajemny stosunek szczęścia i moralności mają szczególne znaczenie dla realizatorów procesu wychowania. Zestawmy jedynie główne z tych poglądów:

- szczęście i moralność są tym samym (stoicy);
- szczęście to jedynie symptom moralności, moralność zaś jest wartością podstawową;
- szczęście zależy od moralności, co można rozumieć trojako: po pierwsze, moralność stanowi warunek niezbędny do szczęścia, choć niewystarczający; po drugie, moralność jest dla szczęścia warunkiem wystarczającym, choć nie niezbędnym; po trzecie, moralność stanowi niezbędny i wystarczający warunek szczęścia;
- szczęście jest nagrodą za moralność (etyka chrześcijańska);
- moralność zależy od szczęścia — inaczej mówiąc, tylko szczęśliwi mogą postępować dobrze, nieszczęście natomiast wypacza charakter (Max Scheler);
- zaznacza się rozbieżność między szczęściem a moralnością pojmowana dwojako: albo moralność wyklucza szczęście (moralność przyczynia się do nieszczęścia), albo moralność nie wyklucza szczęścia, ale trzeba za nie płacić szczęściem osobistym (niemoralność przyczynia się do szczęścia);
- szczęście jest niezależne od moralności, a moralność pozostaje niezależna od szczęścia;
- szczęście jest celem moralności (pogląd eudajmonistów zbliża szczęście do moralności wskutek upatrywania wartości podstawowej w szczęściu);
- moralność jest jednym z czynników szczęścia;
- moralność obliguje do traktowania szczęścia jako obowiązku;
- moralność daje prawo do szczęścia¹³.

Jako podbudowę wychowania do radości życia proponuję dwie spośród wymienionych zależności — jedną zakładającą, że moralność jest warunkiem niezbędnym do szczęścia, choć niewystarczającym,

¹³ W. TATARKIEWICZ: *„Droga do filozofii” i inne rozprawy filozoficzne*. Warszawa, „Towarzystwo Miłośników Książki”, 1968, s. 321—323.

drugą natomiast podtrzymującą, że moralność, w pewnym stopniu, od szczęścia zależy. Pierwszą z wymienionych zależności omówiłam wcześniej, druga natomiast ściśle wiąże się z zasadą zwrotności aksjologicznej. Oznacza ona, że radość życia zwrotnie wzmacnia pion etyczno-moralny z rozlicznymi jednostkami aksjologicznymi, z których z kolei radość życia bierze swój początek. Człowiekowi wychowanemu w atmosferze etycznie prawej radości życia łatwiej przychodzi afirmować inne dobra moralne i przejawiać wrażliwość aksjologiczną. Założenie, że życie moralne daje człowiekowi prawo do szczęścia, jest również bliskie wychowawczemu programowi kształtowania życia szczęśliwego.

Nie tylko Immanuel Kant był zdania, że zagadnienie szczęścia ludzkiego należy pozostawić poza zakresem właściwie rozumianej, czystej etyki; chcąc zaś uprawiać taką właśnie etykę, trzeba od tej kwestii świadomie abstrahować. Kazimierz Twardowski określił teorię szczęścia i doskonałości osobistej człowieka mianem biotechniki, pojęcie etyki wiążąc głównie z etyką społeczną. Podobnie Tadeusz Kotarbiński, oddzielił etykę *sensu largo*, odpowiadającą na pytanie: jak żyć?, od etyki *sensu stricto*, odpowiadającej na pytanie: jak żyć godnie?¹⁴. We współczesnej filozofii moralnej powszechne jest kwestionowanie zasadności posługiwania się terminem „etyka” w odniesieniu do koncepcji felicytologicznych czy perfekcjonistycznych¹⁵. W swej rozprawie staram się konsekwentnie wykazać, iż jest to pogląd z natury lekowy, etycznie nieuzasadniony. Te złożone kwestie eudajmonologii etycznej spróbuję uporządkować, a może nawet rozwikłać, wprowadzając odróżnienie felicytologicznie zorientowanej teleologii od aksjologii afirmacji życia.

¹⁴ H. PROMIĘŃSKA: *Etyka współdziałania a podstawowa zasada moralności*. W: *Etyka współdziałania*. Red. J. PAWLICA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993, s. 9.

¹⁵ **Perfekcjonizm** (łac. *perfectio* — „doskonałość”) za najwyższe szczęście i dobro uznaje osobistą doskonałość człowieka i jego samorealizację. Czyn moralnie powinny lub moralnie dobry to czyn szczęściorodny. Elementy eudajmonizmu perfekcjonistycznego można zauważyć już w poglądach etycznych Arystotelesa i Tomasza z Akwinu. *Słownik teologiczny...*, s. 171.

3.1.3. Relacja szczęścia do frustracji

Przeżycie szczęścia odznacza się szczególną dynamiką, sięganiem wciąż dalej w poszukiwaniu coraz to nowych przedmiotów i form zaspokojenia, jest siłą wykazującą stałą tendencję do przesuwania się ku przodowi, pozbawioną jakichś wyraźnie zakreślonych granic. Jednocześnie wszakże napotyka ciągły opór ze strony najróżniejszych odmian frustracji.

W doświadczeniu indywidualnym konkretnych osób wzajemne proporcje doznań szczęścia i frustracji mogą różnie się przedstawiać. Życie ludzkie stanowi ciągłą fluktuację chwil radosnych i przygnębiających. Nawet sukcesy życiowe czy ogólna pomyślność nie chronią człowieka przed ogarniającymi go stanami zniechęcenia, doznaniem cierpienia, zawodu czy smutku. A jednocześnie, jakkolwiek by się układał ogólny bilans życiowy człowieka, czy zbliżałby się do jakiegoś optymalnego stanu, redukując do minimum doznania frustracji, czy też pogrążał go w przeżyciach traumatycznych — to zawsze pragnienie szczęścia zatracą się w egzystencjalnym finale, w nieistnieniu¹⁶. Przejawem osobowej wielkości człowieka jest wówczas ukończenie życia z „królewskim wczasem i pogodą”¹⁷.

Jak się ustosunkować do ciężącej nad ludzką egzystencją antynomii szczęścia i frustracji? Pytanie to przedstawia jedną z wielu formuł problematyki eudajmonologicznej. Niestety, nauka nierzadko ignoruje to zagadnienie, dając tym samym pośredni dowód swej obcości względem człowieka, ale też niezdolności podjęcia jego fundamentalnych niepokojów.

3.2. Życie jako własność konstytutywna i podstawa urzeczywistniania innych wartości

Spośród wewnętrznych wartości istoty ludzkiej jedną z najważniejszych jest rewerencja dla życia, zrodzona z przekonania o świętości wszystkiego, co żyje. Postawa rewerencji, czyli czci dla życia, wydaje

¹⁶ T. ŚLIPOKO: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1984, s. 77–78.

¹⁷ Podaję za: W. STRÓŻEWSKI: *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002, s. 25.

się łatwa do zaakceptowania, a w każdym razie taka była, zanim współczesnych ludzi zmieniło myślenie scjentystyczne. Umysłem cechującym się naukową racjonalnością z trudem przychodzi poszanowanie czegoś, co jest święte, nawet sam termin „rewerencja” okazuje się trudny do zaasymilowania w ramach racjonalnego dyskursu. A przecież postawa tego typu jest czymś naturalnym dla dzieci¹⁸ mających pierwotną akceptację życia i biologicznie uwarunkowaną pozytywną inklinację wartościującą.

Znany Alberta Schweitzera system bioetyczny, Henryka Skolimowskiego koncepcja ekoetyki, a także św. Franciszka z Asyżu szacunek dla życia wspierają chrześcijańską tradycję obrony istnień ludzkich. Chrześcijaństwo, podkreślające odrębność kultury polskiej od czasów Mieszka I i znamiennego chrztu Polski, jest konsekwentnym programem poszanowania wartości życia. Broni bowiem przekonania o jego nienaruszalności na wszystkich etapach: w okresie prenatalnym i perinatalnym, a także w schyłkowym wieku życia człowieka. Idea świętości życia skłania również do ochrony innych jego form spośród natury ożywionej i nieożywionej, a zwłaszcza środowiska już dotkniętego degradacją.

Największe nadzieje współczesnego człowieka wiążą się z kontynuacją i ochroną życia na Ziemi, natomiast największe niepokoje społeczne wzbudza naruszenie fundamentalnego szacunku dla życia, a zwłaszcza jego unicestwienie. Zagrożenia ekologiczne, cywilizacyjne, konflikty zbrojne, klęski głodowe, zbrodnicze ideologie, a także zjawiska destruktywne, „przeciwne” życiu w skali indywidualnej, takie jak: aborcja, eutanazja czy przemoc, są przejawem naruszenia podstawowej normy etycznej — ochrony życia. Obniżenie się jakości życia w związku z ubóstwem materialnym lub duchowym określonych społeczności pozostaje również pilnym problemem wszystkich tych, którzy strzegą prawa człowieka do życia, a zarazem prawa człowieka do życia godnego. Troska o życie ludzkie i jego najwyższą jakość — szczęście, nadal stanowi uprawniony cel dobrych rządów. Służba życiu powinna mobilizować nie tylko tych, którzy zajmują się bezpośrednio organizmem człowieka, na przykład lekarzy, ale wszystkich ludzi solidarnych w rozwijaniu odpowiedzialności za całe stworzenie.

Rewerencja dla życia nie może zapanować bez wartości moralnej, jaką jest odpowiedzialność. Ostatecznie ona właśnie przeradza się w rewerencję; staje się jej konstytutywnym składnikiem i nadaje jej

¹⁸ H. SKOLIMOWSKI: *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*. Przeł. J. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Pusty Obłok”, 1993, s. 183—186.

właściwy sens. Te dwie wartości mają status zasad etycznych, które umożliwiają afirmowanie świata i docenienie jego fizycznego i metafizycznego wymiaru. Zrozumienie jedności życia i faktu, że człowiek jest istotną częścią tejże jedności, pozwala przyjąć, nieco bardziej aprobatywnie, założenie o świętości wszelkiego życia. Zasady moralne, takie jak rewerencja dla życia, należy popularyzować nawet wówczas, gdy trudno jest z nimi postępować. Wyrażają one bowiem imperatywy, które zawsze uznawano za rękojmię wartości życia oraz podstawowej ludzkiej godności. Może właśnie dlatego z wielopokoleniowego dziedzictwa polskiej kultury powinniśmy podtrzymać te pierwiastki, które w skali globalnej pozwalają nam zachować etyczną przyzwoitość. Należą do nich między innymi:

- idealizm chrześcijański,
- umiłowanie wolności i wielkoduszność,
- dzielność, która uzewnętrznia się w wytrwałości i panowaniu nad sobą,
- czerpanie osobistego szczęścia ze służby społecznej,
- opierający się na szacunku dla prawdy demokratyzm w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym narodu¹⁹; demokratyczny dyskurs naukowy z pewnością będzie sprzyjał również dynamicznemu rozwojowi nauki i afirmowaniu jej dziedzictwa.

3.2.1. Sakralność życia w etyce chrześcijańskiej

Biblia traktuje dar życia jako początek mającego się nawiązać dialogu między Stwórcą i stworzeniem. To, że człowiek istnieje, jest pierwszym gestem Transcendencji wobec istoty ludzkiej. Ludzka odpowiedź to odpowiedzialność za otrzymane życie. Realizacja piątego przykazania oznacza nie tylko poszanowanie biologicznego życia ludzkiego, ale również poważanie dla specyficznej jakości tego życia. Nie jest obojętne, w jaki sposób realizuje się indywidualne człowieczeństwo oraz globalny system etyczny danej społeczności. Egzystencja biologiczna nie stanowi dla człowieka ostatecznej wartości, jest nią natomiast obrona ludzkiej godności życia. Nakaz szacunku dla życia w etyce chrześcijańskiej — to przykazanie życia godnościowego, dlatego, przykładowo, wojna prowadzona w imię interesów mocarstw ude-

¹⁹ Podaję za: W. BARTOSZEWSKI: *Warto być przyzwoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1990, s. 157.

rza w ten nakaz etyczny. Niegodna jest akceptacja głodu ludzkiego, wciąż zbierającego swe „żniwo” w wielu zakątkach świata. Wreszcie, równie niegodne człowieka staje się wychowanie odbierające młodym ludziom wiarę w życie, w wartość uczciwości i sprawiedliwości społecznej²⁰.

Działania wojenne burzą równowagę humanistycznych wartości, naruszają wiarę w człowieczeństwo i zaufanie do drugiego człowieka. Zachwianiu ulegają wówczas podstawowe wartości moralne, które stanowią afirmatywny fundament wspólnotowego istnienia. Propozycja wychowania w afirmacji życia jest reakcją sprzeciwu wobec wojennego i totalitarnego upadku humanizmu, próbą odbudowania za pośrednictwem prawidłowego procesu wychowania zwyczajnej, ludzkiej radości życia.

3.2.2. Wychowanie jako kształtowanie stosunku człowieka do wartości życia

Można wyróżnić dwa typy stosunku człowieka do życia²¹ rozumianego jako wartość vitalno-moralna. Pierwszy typ współtworzą te relacje, w których **wartością jest bezpośrednio życie jednostkowe**, życie tej oto konkretnej osoby. Na drugi natomiast typ składają się te postawy, w których **wartością jest życie ludzkie w ogóle**, czyli wszelkie życie ludzkie. Podajmy kilka przykładów ilustrujących **postawę pierwszego typu**:

1. Dla każdego człowieka (także dla każdego zwierzęcia) wartością jest jego własne życie; jest to fakt natury biologicznej, który ujawnia się w instynkcie samozachowawczym. W niektórych warunkach in-

²⁰ J. KŁOCZOWSKI: *Dekalog*. W: D. HILDEBRAND, J. KŁOCZOWSKI, J. PAŚCIAK, J. TISCHNER: *Wobec wartości*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1982, s. 199—201.

²¹ **Życie** — zespół procesów przysługujących wszystkim biosystemom, organizmom wykazującym zdolność wykonywania ruchu, odżywiania, rozwoju, reprodukcji, przekazu informacji genetycznej i adaptacji. W odniesieniu do człowieka — zespół właściwości składających się na cechy konstytutywne, atrybuty człowieczeństwa (język, zdolność tworzenia kultury, zwłaszcza niematerialnej, duchowość, myślenie abstrakcyjne, celowość, uśmiech społeczny itd.). Życie biologiczne, umysłowe, psychiczne, duchowe — ich jedność w osobie ludzkiej. Życie człowieka jest etapem i integralną częścią niepodzielnego procesu ludzkiej egzystencji. JAN PAWEŁ II: *„Evangelium vitae”. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*. Warszawa, Katolicka Agencja Informacyjna, 1995.

stynkt ten załamuje się, jak w przypadku czynów samobójczych, lub bywa pokonywany w imię wyższych ideałów, na przykład w aktach ofiarności, heroizmu.

2. Dla każdego człowieka (i wielu gatunków zwierząt) wartością jest życie potomstwa; to również fakt natury biologicznej, który najlepiej ujawnia się w instynkcie macierzyńskim.
3. Wartością jest też dla człowieka życie osoby bliskiej i jej pomyślność (przyjaciela, osoby kochanej). W pewnym sensie można coś podobnego powiedzieć także o wielu gatunkach zwierząt, które przywiązują się do osobników własnego gatunku lub innych gatunków, boleśnie odczuwając rozstanie z nimi.

Każdy z wymienionych podtypów stosunku do życia jako do wartości ma swoistą naturę. Pierwszy z nich jest faktem biologicznym, który w przypadku człowieka przybrał także charakter powinności. Drugi również trzeba uznać przede wszystkim za fakt; w odniesieniu do zwierząt jest on tylko faktem, w odniesieniu do człowieka jest także powinnością. W jaki sposób te fakty przekształciły się w powinność, lub też w jaki sposób nadbudowała się nad nimi kulturowa sfera powinności? Oto narzucające się przy tej okazji trudne i ważne problemy aksjologiczne. Wiąże się z nimi także pytanie o samą naturę powinności moralnej. Szczególnie istotne dla tych przemyśleń są sytuacje należące do trzeciego wariantu. Ten rodzaj relacji aksjologicznej ma charakter jednostkowy i empiryczny. Wartością jest tu dany stan rzeczy, zdrowie i życie określonej osoby. Wyobraźmy sobie kogoś, kto motywację działań „wartościowych” czerpie wyłącznie z takiego doświadczenia. Ktoś taki nie byłby w stanie zdobyć się na ofiarność wobec kogoś, kto nie jest dla niego ani bratem, ani potomkiem²².

Rozważmy teraz **drugi typ stosunku do życia ludzkiego rozumianego jako wartość moralna**. Chodzi o taki typ, w którym wartością jest życie ludzkie jako takie. Stosunek ten dostępny jest wyłącznie (albo w najwyższym stopniu) człowiekowi — istocie zdolnej do uogólnionego ujmowania rzeczywistości. W tej relacji zdrowie i życie konkretnej jednostki nabierają charakteru wartości pochodnej: życie tego oto człowieka pozostaje dla podmiotu wartościującego ważne, ponieważ wartością jest dla niego wszelkie życie ludzkie. Postępowanie wobec konkretnych osób ulega wówczas istotnemu uniezależnieniu od indywidualnego stosunku, jaki zachodzi między nimi a podmiotem wartościującym. Ta nowa postawa aksjologiczna sprawia, że postępu-

²² Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1981, s. 114—116.

jemy wobec danej jednostki ludzkiej jak wobec wartości, nawet wówczas gdy indywidualny kontakt z nią nie wzbudza w nas nastawienia uzasadniającego pozytywne wartościowanie. Doszliśmy w tym rozumowaniu do pewnego stadium w rozwoju postaw wobec życia ludzkiego jako wartości. Do takiego mianowicie stadium, w którym wartością jest idea życia ludzkiego. W takim właśnie stosunku do człowieka życie nabiera charakteru wartości moralnej, a więc dobra moralnego i jednocześnie ważnej powinności²³.

W procesie wychowania dzieci i młodzieży niezwykle istotne wydaje się kształtowanie stosunku do wartości życia. Sukcesywne przechodzenie od poszanowania wprawdzie życia własnego i swoich bliskich aż do umiłowania idei życia w ogólności będzie sprzyjać profilaktyce różnych form społecznej destrukcji i zachowaniu równowagi moralnej w ludzkiej społeczności.

Ochrona życia jest potrzebą społeczną szczególnie nagłą w chwili obecnej, gdy „kultura śmierci” agresywnie atakuje „kulturę życia” i czasami wydaje się nad nią przeważać. Obserwuje się aktualnie dość zaskakującą antynomię; w epoce, w której uroczystość proklamuje się nienaruszalne prawa osoby i publicznie deklaruje wartość życia, samo prawo do życia bywa w praktyce łamane, zwłaszcza w najbardziej znaczących momentach istnienia człowieka, jakimi są jego narodziny i śmierć.

Nowe perspektywy, jakie otwarł postęp nauki i techniki, dają początek również nowym formom „zamachów” na godność ludzkiej istoty. Kształtuje się i utrwała odmienna sytuacja kulturowa, w której wyświetla się dotąd nieznany i jeszcze bardziej niegodziwy aspekt przestępstw przeciw życiu: znaczna część opinii publicznej usprawiedliwia tego typu przestępstwa prawem do indywidualnej wolności i domaga się ich niekaralności czy wręcz aprobaty państwa. „Uśmiercanie” osób w finalnym okresie ich życia próbuje się interpretować jako działanie „lecnicze” lub spełnienie żądań pacjenta²⁴. Taka odmiana utylitaryzmu pozostaje w oczywistej sprzeczności z chrześcijańską kulturą afirmowania życia.

Aksjomat „świętości życia” nakłada na wszystkich członków społeczeństwa powinność ochrony życia ludzkiego intensyfikowanej między innymi dzięki różnicowanym formom pomocy socjalnej i opiekuńczo-wychowawczej oraz w rezultacie rozwoju powołanych do ochrony ludzkich istnień instytucji społecznych, takich jak: poradnie małżeń-

²³ Ibidem, s. 117–119.

²⁴ JAN PAWEŁ II: *„Evangelium vitae”. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego...*, rozdział I, IV, s. 30, 143.

skie i rodzinne, domy samotnej matki, ośrodki pomocy życiu, hospicja. Właściwa polityka prorodzinna i demograficzna może sprzyjać takim warunkom społecznym i ekonomicznym, które będą generować optymalne decyzje poszczególnych członków rodzin w zakresie prokreacji, rodzicielstwa oraz opieki nad osobą starszą.

Rozumienie życia jako podstawowej wartości vitalnej i zarazem humanistycznej skłania do tworzenia rodzimego systemu wychowania w zgodności ze specyficznymi cechami kultury chrześcijańskiej. Wychowanie w afirmacji życia, które będzie się opierać na kształtowaniu w dziecku zdolności autoafirmacji, afirmacji innych ludzi, afirmacji wartości osoby ludzkiej w ogóle, przy nielekceważeniu innych bytów należących do przyrody ożywionej i nieożywionej, może skutecznie zatamować wiele dewiacji aksjologicznych współczesnego świata. Wszystkie wartości ludzkiej aksjosfery powinny być jednak organicznie wkomponowane w proces oddziaływań wychowawczych, skupionych wokół idei afirmacji życia. Postawa afirmacji życia rozwija się głównie jako rezultat realizacji wartości moralnych i na ich podłożu. Jest ona nieinstrumentalną odmianą więzi człowieka z życiem, warunkiem zakorzenienia osoby ludzkiej w podstawowej strukturze ontologicznej. Pedagogika — nauka w sposób szczególny sprzężona z nadzieją na rozwój człowieczeństwa — nie może być od tychże odniesień wolna.

3.3. Radość związana z poszanowaniem godności człowieka

Pojęcie godności stanowi fundament humanistycznych rozważań nad etyczną działalnością człowieka. Doświadczenie godności osoby ludzkiej jest punktem wyjścia etyki normatywnej, gdyż zawsze wtedy, kiedy mówimy „prawdziwy człowiek”, myślimy naprawdę o człowieku, który zrealizował swe człowieczeństwo.

Problematyka ludzkiej godności bywa akcentowana zwłaszcza wówczas, gdy zaczyna się odczuwać wyraźne zagrożenie w tej dziedzinie. Współczesne rozchwianie aksjologiczne, przejawiające się między innymi wzrostem patologii społecznych, eskalacją czynów „poniżej godności”, sygnalizuje nasilający się brak rewerencji (czci) dla osoby ludzkiej oraz sprzeniewierzenie się podstawowej normie moralnej — poszanowaniu godności człowieka.

Na zgodności w zakresie fundamentalnych ogólnoludzkich wartości zasadza się nie tylko porozumienie społeczne i międzyludzki pokój.

Jedność w dobru i dążeniu do prawdy tworzy unikalną więź między ludźmi, prawdziwie osobotwórczy „mikroklimat”. Zintegrowanie ludzi w imię ochrony naczelnych wartości humanistycznych jest również podłożem prawidłowego procesu wychowania. U osób, których sferę godności naruszono, zachwianiu ulega na ogół również naturalna autoafirmacja, bądź też afirmacja drugiego człowieka.

Obiektywnie nie wyczuwamy obecności wartości w naszym życiu; ich przemożnej siły sprawczej doznajemy dopiero w sytuacjach krytycznych lub decyzyjnych. Wartości nierzadko ocalają psychikę ludzką przed samozniszczeniem, a organizm biologiczny — przed utratą zdrowia somatycznego. Wartości ludzkiej aksjosfery zawierają rezerwy ratunkowe, zabezpieczające sferę emocjonalno-moralną przed wewnętrznym rozpadem. Wiąż z odwiecznymi „świętościami” broni społeczności ludzkie przed destrukcją społeczną, a poszczególnych ludzi — przed patologiami indywidualnymi. Największe zagrożenia społeczne można zatem łączyć z regresem człowieczeństwa, a najlepsze wzory wychowania — z rozwojem człowieczeństwa.

3.3.1. Funkcja pojęcia godności w etyce i pedagogice

W filozoficznej teorii osoby fenomen poczucia godności stanowi podstawowy atrybut ludzkiej natury. Wszyscy ludzie są równi w swej godności osobowej, ale fakt ten nie anuluje dzielących ich różnic: wieku, sytuacji rodzinnej, stanu zdrowia, wykształcenia, uzdolnień, osiągnięć życiowych. Matematyczna równość, kontrastująca z nakładem pracy i ze sprawowaną funkcją społeczną, byłaby niesprawiedliwością.

Rzeczywistość człowieka, a więc nie tylko świadomość czy inne elementy złożonego życia psychicznego osoby ludzkiej, jest przedmiotem jej odpowiedzialności i zostaje naznaczona specyfiką godności, co oczywiście nie mówi jeszcze nic o stopniu, w jakim faktycznie osiąga ona właściwą postawę osobową. Ów czynnik formalny w toku całego życia zyskuje na znaczeniu. Postaciowy charakter człowieka jest inny niż postaciowy charakter kryształu; jego jednostkowość jest inna niż jednostkowość zwierzęcia²⁵.

²⁵ R. GUARDINI: *Struktura bytu osobowego*. Przeł. M. TUROWICZOWA. W: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993, s. 36.

Godność stanowi więc kryterium, według którego osoba ludzka, chcąc żyć na miarę osoby, musi postępować i kierować swoim życiem. Wyznacza ono osobie ludzkiej aksjologiczne spektrum czynów oraz jest źródłem powinności afirmowania osoby przez osobę i afirmowania samego siebie.

Problematyka godności człowieka nie sprowadza się wyłącznie do problematyki etycznej, ale leży także w obszarze zainteresowań socjologów, prawników, politologów i religioznawców. „Godność” to jedno z najważniejszych pojęć moralnych, społecznych, psychologicznych i pedagogicznych. Kategoria ta stanowi „wspólny mianownik” różnych etyk, kultur, religii i światopoglądów. Gdyby nie pojęcie godności, trudno byłoby uzasadnić, dlaczego człowiek powinien postępować zgodnie z kanonami etyki, a do tego jeszcze w harmonii z własnym, pierwotnym cenzorem moralnym — sumieniem. Człowieczeństwo osoby ludzkiej w sposób szczególnie usposabia ją do zachowań godnych.

Znaczenie pojęcia godności wyjaśnia argument ontologiczny, który opiera się na założeniu, że człowiek oraz świat pozbawiony godności nie mógłby istnieć, a instynkt samozachowawczy wspiera godne zachowania człowieka. Zgodnie z kolejnym argumentem — naturalistycznym, należy żyć godnie, gdyż taka jest, ściśle godnościowa, natura człowieka. Człowiek jako byt obdarzony wrodzonym człowieczeństwem ulega fascynacji postawą godności jako ideałem moralnym. Ideał ten wymaga klimatu heroicznej koncepcji życia opartej na wartościach duchowych, a nawet transcendentnych. Może on być stopniowo realizowany jedynie na drodze rozwijania wrażliwości na ludzkie dobro i honor.

W sytuacji zaniku rzeczywistych autorytetów moralnych i zacieraania się wielu zalet osobistych pilna staje się potrzeba ożywienia humanistycznej terminologii w celu zmniejszenia dominacji języka informatyki i nauk przyrodniczych. Humanizacja języka wewnątrz nauki jest szansą przenikania również do mowy potocznej i do procesu życia wielu ważnych dla opisu ludzkiego losu kategorii językowych. Wszystkie terminy ujmujące istotę człowieka, jego wrażliwość i jednocześnie aksjologiczną wielkość, są w aktualnej sytuacji niezbędne.

Nie jest możliwe, w moim przekonaniu, „bezbolesne” zastąpienie terminu „godność” jakimkolwiek innym pojęciem. Nie wypełnia go semantycznie nawet proponowane przez Tadeusza Kotarbińskiego pojęcie szacunku, ani też upowszechnione dziś pojęcie podmiotowości człowieka. Wydaje się nawet, że niejasny termin „podmiotowość” sukcesywnie ruguje obecnie wcześniejsze słowo „godność”. Rozrasta się literatura dotycząca podmiotowości ucznia w szkole, podmiotowego traktowania partnerów interakcji społecznych, jednak termin ten sprzyja mnożeniu wieloznaczności. Z literatury językoznawczej dowie-

my się bowiem o istnieniu podmiotu i orzeczenia w zdaniu, w publikacjach z zakresu ekonomii czytamy o podmiotach gospodarczych, a w prawie i sądownictwie ubiegamy się o podmiotowość względem prawa.

Nauki humanistyczne powinny docenić długowieczność terminu „godność”, dobrze osadzonego w wielowiekowej tradycji kulturowej, oraz bezsprzeczną naturalność jego semantyki. Z pewnością znajdzie się spory obóz zwolenników tak klarownej aksjologii. Przemawiają za nią liczne zdroworozsądkowe argumenty, wśród których szczególne miejsce zajmują te wychowawcze. Dziecko nie powie przecież do drugiej osoby: „Ja też mam swoją podmiotowość”, ale „Ja też mam swoją godność”. Nie możemy się spodziewać, że ktoś zapyta nas: „Nie masz podmiotowości?”, raczej powie wprost: „Nie masz godności”. Gdy spostrzeżemy zachowanie nadgodnościowe²⁶, nie zwrócimy się do drugiej osoby: „Nie unoś się podmiotowością”, lecz powiemy: „Nie unoś się honorem”. Prosząc o podanie nazwiska, w relacjach formalnych mówimy: „Pańska godność?”, absurdem byłoby zapytać: „Pańska podmiotowość?”. Kiedy jakiś czyn zasługuje na dezaprobatę, wartościujemy go konstatacją: „To jest poniżej godności”. Błędne byłoby stwierdzenie: „To jest poniżej podmiotowości”. Wyrażając potrzebę zmiany sytuacji życiowej, ktoś uzasadnia, że „chce żyć godnie”; nie do pomyślenia byłaby konstrukcja językowa typu: „Chcę żyć podmiotowo”.

Za upowszechnieniem, a raczej rekonesansem słowa „godność” przemawia także fakt, że jest to termin powszechnie zrozumiały, przystępny dla każdego czytelnika, prosty, ale niezbanalizowany.

3.3.2. Godność – naturalne wyposażenie osoby ludzkiej

„Natura ludzka wyraża się w nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem oraz rolą twórcy wartości. Bez tej misji i tego

²⁶ **Postawy nadgodnościowe**, pierwsze przeciwieństwo postawy godności, stanowią mechanizm obronny ludzi poniżanych, u których pozostało uczucie skrzywdzenia. Osoby te w sposób ekstremalny i nieco dogmatyczny bronią własnych racji, stając się w efekcie neurotycznymi. Drugim przeciwieństwem postawy godności są zachowania **pseudogodnościowe**, czyli z pozoru godne, jednak intencjonalnie nieprawe, kiedy na przykład ktoś pomaga innym wyłącznie dla własnych korzyści. Natomiast postawy **niegodne** dotyczą krańcowych konformistów reprezentujących tak zwaną etykę sytuacyjną. J. KOZIELECKI: *Dwa oblicza godności*. W: IDEM: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 170.

wysiłku człowiek mógłby zapaść się z powrotem w czystą zwierzęcość, która stanowi jego unicestwienie”²⁷. Człowiek ogłosił siebie „mądrym” — *homo sapiens*. Aspekt mądrości i warunkująca go rozumność zostały tym samym wysunięte na czoło: jako to, co decyduje o człowieczeństwie osoby ludzkiej i co odróżnia ją od zwierząt.

Istota człowieczeństwa zakłada również transcendencję człowieka, przekraczanie siebie²⁸. Ideał ten, stopniowo realizowany na drodze rozwijania wrażliwości na prawidłowo rozumiany honor, wymaga jednak koncepcji życia opartej przede wszystkim na wartościach duchowych.

Mieczysław Krapiec w rozprawie filozoficznej *Człowiek i prawo naturalne* wymienia „godność” wśród konstytutywnych cech człowieka. Wyraża to w następujący sposób: „[...] cechą charakteryzującą osobę ludzką jest jej godność przejawiająca się w tym, że człowiek, będąc celem wszelkiego postępowania, nie tłumaczy się ostatecznie poprzez zespół relacji rzeczowych, poprzez przyrodę, ale poprzez odniesienie do drugiej osoby, ostatecznie zaś do transcendentnego »Ty« Absolutu. [...] Człowieczeństwo w naszej osobie musi być dla nas samych święte. Jest ono bowiem podmiotem prawa moralnego, a tym samym tego, co jest samo w sobie święte. Oczywiście, podstawą tej godności nie jest tylko podmiotowość prawa moralnego, ale przede wszystkim taka osobowa bytowość, która transcenduje wszelkie inne naturalno-przyrodnicze formy istnienia”²⁹.

3.3.3. Godność osoby ludzkiej a prawa człowieka

Utrwalanie się przekonania o ważności (godności) osoby ludzkiej zapoczątkowało powszechną walkę o prawa człowieka oraz zniesienie rażących przejawów dyskryminacji społecznej: rasowej, wyznaniowej, narodowościowej, klasowej, cenzusowej, płciowej czy wiekowej. Podstawą praw człowieka bowiem jest godność osoby ludzkiej oraz prawo naturalne.

W centrum francuskiego personalizmu lansowanego przez Jacques’a Maritaina i Emmanuela Mouniera znalazło się pojęcie osoby

²⁷ R. INGARDEN: *O naturze ludzkiej*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura...*, s. 41.

²⁸ W. STRÓŻEWSKI: *O stawianiu się człowiekiem*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura...*, s. 53—55, 57.

²⁹ M. KRAPIEC: *Dzieła*. T. 10: *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999, s. 140—141.

i ideał praw osoby ludzkiej. Człowiek jest samoistną substancją złożoną z ducha i ciała, jest odpowiedzialnym twórcą dziejów, otwartą na ludzi i Boga osobą. Jako osoba, człowiek ma jedyną w swym rodzaju godność — godność osoby. Osobowy charakter bytu ludzkiego sprawia, że człowiek jest podmiotem szczególnych praw, ponieważ prawa człowieka są zakorzenione w samej osobie.

Pojęcie godności jest obecne w licznych paktach praw człowieka: Powszechnej deklaracji praw człowieka, Konwencji o prawach dziecka, deklaracjach organizacji międzynarodowych, a także w encyklikach papieskich i Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej³⁰. Ważność ochrony czci uwydatnia się w kodeksach karnych krajów kultury euroamerykańskiej. W kodeksach tych zawarto odpowiednie artykuły zapowiadające surowe sankcje wobec tych, którzy naruszają cudzą godność, dopuszczając się zniewagi czy zniesławienia.

„Kiedy ktoś pyta, co to znaczy, że prawo ma godność, odpowiadamy: znaczy to tyle, i aż tyle, że strzeże godności człowieka, a więc w jednakowym stopniu przypisuje podstawowe uprawnienia i wolności wszystkim ludziom i na wszystkich nakłada w dziedzinie praw publicznych te same obowiązki. Prawo, któremu można przypisać godność, nie zachęca do zdrady, dwulicowości, kłamstwa, wiarołomstwa, nie naraża nikogo na zgubę, ból i poniżające traktowanie. Nie wymusza też poddańczej uległości i nie nakłania do określonych wyborów politycznych, moralnych, estetycznych, religijnych czy jakichś innych. Nikogo również nie wywyższa tylko z tego powodu, że to jest on, a nie ktoś inny, nikogo nie czyni obywatelem »drugiej kategorii«. Prawo, które ma na widoku godność człowieka, wdraża do powszechnej życzliwości, dobra, pielegnuje cnoty osobiste — ambicję, dumę, odwagę, prawdomówność, skromność — wzmacnia również cnoty obywatelskie, takie jak: odpowiedzialność, obowiązkowość, przychylność, serdeczność [...]. O ile jednak godność człowieka najwyraźniej przejawia się w sytuacjach zagrożenia, a jej probierzem są niebezpieczeństwa i trudy, którym musi on sprostać, o tyle godność prawa uwidacznia się w jego codziennym funkcjonowaniu. O nabywaniu przez prawo coraz większej godności świadczy to, że rozdziela coraz więcej dobrodziejstw i jest powściągliwsze aniżeli w przeszłości w szafowaniu surowymi karami”³¹.

Faktyczna siła prawa wyraża się w jego mocy wychowawczej oraz zdolności obrony zagrożonej godności człowieka. Prawodawstwo,

³⁰ Zob. też *Pakty praw człowieka w procesie edukacji*. Red. K. STECH, B. RATUŚ. Zielona Góra, Wydawnictwo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 1994.

³¹ A. KOJDER: *Godność i siła prawa. Szkice socjologicznoprawne*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2001, s. 4.

wspierając pożądane wychowawczo zachowania i postawy ludzkie, może być wyjątkowo bliskie ideałom wychowania.

W encyklikach, na przykład Jana XXIII, Pawła VI, Jana Pawła II, a także na Soborze Watykańskim podjęto wołanie o godność jako najważniejszy głos naszej epoki. Powszechna deklaracja praw człowieka akcentuje, że ludzie równi są pod względem godności, natomiast w preambule Konwencji o prawach dziecka czytamy: „[...] zgodnie z zasadami zawartymi w Karcie Narodów Zjednoczonych uznanie wrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej jest podstawą wolności oraz sprawiedliwości na świecie. [...] Narody Zjednoczone potwierdziły w Karcie swą wiarę w podstawowe prawa człowieka oraz w godność i wartość jednostki ludzkiej. [...] Dziecko powinno zostać w pełni przygotowane do funkcjonowania w społeczeństwie jako jednostka wychowana w duchu ideałów zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych, a w szczególności w duchu pokoju, godności, tolerancji, wolności, równości i solidarności”³².

Międzynarodowa Konwencja o prawach dziecka chroni osobowość dzieci, zaznaczając w artykule 16, iż „żadne dziecko nie będzie podlegało arbitralnej lub bezprawnej ingerencji w sferę życia prywatnego lub rodzinnego, w korespondencję, jak i bezprawnym zamachom na jego honor lub reputację”³³.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej wzywa „wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę konstytucję będą stosowali, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę”³⁴. „Przyrodzona i niezbywalna

³² F. BOCIAN: *Od Deklaracji do Konwencji o prawach dziecka*. „Biuletyn Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 18.

³³ Artykuł 23 odnosi problem godności do osób niepełnosprawnych: „[...] dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne winno mieć zapewnione pełne i normalne życie w warunkach zapewniających jego godność”.

Artykuł 28: „Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe środki dla zapewnienia, aby dyscyplina szkolna była realizowana w sposób licujący z ludzką godnością dziecka”.

Artykuł 37: „Państwa-Strony zapewniają, aby każde dziecko pozbawione wolności było traktowane humanitarnie i z poszanowaniem wrodzonej godności jednostki ludzkiej”.

Artykuł 40: „Państwa-Strony uznają prawo każdego dziecka, któremu zarzuca się, oskarża się bądź uznaje winnym pogwałcenia prawa karnego, do traktowania w sposób zgodny z popieraniem poczucia godności i wartości dziecka, który umacnia poszanowanie przez dziecko praw człowieka oraz podstawowych wolności innych osób”. F. BOCIAN: *Od Deklaracji do Konwencji...*, s. 20–26.

³⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 6.04.1997, s. 3.

godność człowieka stanowi bowiem źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona niewzruszona, a jej poszanowanie i ochrona to obowiązek władz publicznych”³⁵.

Jan XXIII w encyklice *Mater et Magistra* rozszerza zasięg idei poszanowania godności oraz idei sprawiedliwości społecznej na relacje międzykulturowe i między państwowe, pisząc: „[...] wszystkie narody i państwa są równe w swej godności”. Paweł VI w encyklice *Populorum progressio* zaznacza, że „integralnym elementem sprawiedliwości jest poszanowanie pracy i respektowanie godności jej podmiotu — człowieka. Zagrożeniem autonomii człowieka może być jednostronna technokracja, czyli bezwzględne podporządkowanie człowieka wymogom produkcji”³⁶. W encyklice *Laborem exercens* Jan Paweł II w sposób szczególny zajął się problematyką godności człowieka pracującego, domagając się uznania prymatu pracy przed kapitałem.

Kultura, obyczajowość, prawo, urządzenia państwowe i społeczne, nauka i technika są wynikiem postępu człowieczeństwa, jaki dokonuje się w dziejach gatunku ludzkiego. Nie wystarczy jednak noszenie w sobie predyspozycji do człowieczeństwa. Warunkiem kultywowania idei człowieczeństwa jest aktywna postawa człowieka wspierana prawami samej natury³⁷.

O godności człowieka decyduje to, że on sam jest sobie prawodawcą, że on jeden nie ma na siebie ceny, bo nie może być wymieniony na nic innego. Wyraża to treść imperatywu kategorycznego Immanuel Kanta, który zachęca, żeby postępować tak, by człowieczeństwa zarówno w swojej osobie, jak i w osobie kogoś drugiego używać zawsze jako celu, nigdy jako środka. Kant wyjaśnia, że „to, co odnosi się do powszechnych ludzkich skłonności i potrzeb, ma cenę rynkową [...], to zaś, co stanowi warunek, pod którym jedynie coś może być celem samym w sobie, ma nie tylko względną wartość, tj. cenę, lecz wartość wewnętrzną, czyli godność”³⁸.

³⁵ Ibidem, rozdział II, art. 30, s. 7. „Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń”. Ibidem, rozdział II, art. 33, s. 8.

³⁶ S. KOWALCZYK: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 95–96.

³⁷ E. STARZYŃSKA-KOŚCIUSZKO: *Idea człowieczeństwa w filozofii Johanna Gottfrieda Herdera*. W: *Z zagadnień filozofii człowieka*. Red. J. STARAŃCZAK. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, s. 52.

³⁸ L. HOSTYŃSKI: *Wartości użyteczne*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998, s. 15.

3.3.4. Złożona semantyka pojęcia „godność”

Analiza leksykalna upoważnia do stwierdzenia, iż słowo „godność” jest używane zamiennie z takimi pojęciami, jak: „honor”, „człowieczeństwo”, „duma”, „cześć”, „dobra sława”, „dobre imię”, „szacunek” i „poważanie”.

W przekonaniu Marii Ossowskiej nie należy jednak pytać, co to jest godność ani co to jest honor, natomiast można pytać, co to znaczy, że ktoś zachował się z godnością, czy że uniósł się honorem³⁹. Godność to nieredukowalna, niestopniowalna oraz zasługująca na szacunek własny i innych ludzi właściwość, przysługująca każdemu bez wyjątku człowiekowi z racji bycia człowiekiem. To wartość człowieka jako takiego — człowieczeństwo⁴⁰. Jest więc ona wartością ontyczną, która określa podmiotowość człowieka z perspektywy metafizycznej.

Godność bywa ujmowana również jako trwałe przekonanie jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka. Takie pojmowanie godności jest najbliższe świadomości potocznej i funkcjonuje w świadomości ludzkiej jako synonim tego, co w człowieku najważniejsze, bezcenne.

Godność to także poczucie własnej wartości manifestowane w szacunku dla samego siebie, posiadaniu własnego zdania, w odwadze jego głoszenia i obrony. Jest to postępowanie zgodne z nakazami sumienia⁴¹. Mieć godność — to mieć prawo do szacunku oraz rzeczywiście mieć do siebie szacunek. Godność człowieka zasadza się zawsze na ochronie jego własnej tożsamości moralnej.

Jerzy Bukowski, przedstawiciel filozofii spotkania, uważa, że być godnym to umieć zachować się w danym momencie tak, by nikt z ludzi, z których opinią w moralnych sprawach bardzo się liczymy, nie mógł powiedzieć, że zaprzepaściliśmy w działaniu swą osobę. Być godnym to w pewnych sytuacjach nie uciec, nie zdradzić, nie zdegradować osoby, to nieustannie, na różne sposoby, utrzymywać wysoki poziom aksjologicznego „ja”. Godność to uzasadniona duma w połączeniu z odwagą cywilną⁴². Mieć godność oznacza więc zachować

³⁹ M. OSSOWSKA: *Normy moralne, próba systematyzacji*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 61.

⁴⁰ *Mały słownik etyczny*. Red. S. JEDYNAK. Bydgoszcz, Wydawnictwo Branta, 1999.

⁴¹ W. FLISIŃSKI: *Kategoria godności człowieka w etyce*. W: *Człowiek i świat wartości*. Red. J. LIPIEC. Kraków, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1982, s. 391.

⁴² J. BUKOWSKI: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1987, s. 200.

siebie jako zintegrowaną całość wypełnioną moralnie znaczącą treścią.

Naszą ludzką godność możemy objawić, nie możemy jej jednak pokazać. Nie powiemy do drugiego człowieka: „Pokaż mi swoją godność”, bo nie licuje to z powagą godności. Możemy go natomiast w pewnych sytuacjach poprosić: „Wykaż się swoją odwagą”. Swą godność zaś człowiek może objawić jedynie w całokształcie swego zachowania we wszystkich, nie tylko granicznych, sytuacjach. Godność ujawnia się równolegle z istnieniem osoby i nie można na pewien czas przestać być godnym⁴³.

Nietrudno zauważyć, że „godność” jest pojęciem treściowo różnorodnym, wieloznacznym i uwarunkowanym kulturowo. Z pojęciem tym wiążą się dwa stanowiska intelektualne. Według pierwszego — godność przysługuje automatycznie każdemu człowiekowi z tytułu jego uprzywilejowanego miejsca w przyrodzie. O godności człowieka jako takiego ma decydować: wyposażenie go w duszę nieśmiertelną, możliwość organizowania własnych popędów przez rozum oraz kształtowanie własnego istnienia według społecznie uznawanej hierarchii wartości⁴⁴. Drugie opiera się na założeniu, że ludzie dzielą się na takich, którzy mają godność, i takich, którzy jej nie mają. „Godność” jest wówczas przywilejem dla nielicznych, cechą elitarną, na którą trzeba zasłużyć — wypracowaną w toku życia ludzkiego, a osiąganą w procesie wychowania i autokreacji.

3.3.5. Poszanowanie godności człowieka jako afirmacja wartości osoby ludzkiej

Wartość samej osoby należy wyraźnie odróżnić od wartości, które tkwią w osobie. Są to wartości wrodzone lub nabyte, a łączące się ze złożonością bytu ludzkiego. Osoba różni się od rzeczy strukturą i doskonałością. Do struktury osoby należy „wnętrze”, w którym odnajdujemy pierwiastki życia duchowego. Osoba ma również właściwą sobie doskonałość duchową, która decyduje o jej wartości. Nie sposób traktować osoby na równi z rzeczą, czy bodaj na równi z osobnikiem zwierzęcym, skoro jest duchem ucieleśnionym, a nie tylko ciałem, choćby nawet wspaniale ożywionym. Moralna siła afirmacji człowieka

⁴³ Ibidem, s. 210.

⁴⁴ M. OSSOWSKA: *Normy moralne w obronie godności*. W: EADEM: *Normy moralne...*, s. 52.

wyraża się właśnie w pragnieniu szczęścia, czyli prawdziwego dobra, dla drugiej osoby. Taka afirmacja osoby ludzkiej zmusza do uwierzenia w jej duchowość. Kiedy pragnienie dobra dla drugiego osiąga swój pełny wymiar, wtedy poczynania człowieka zmierzają do tego, co nazywano integracją miłości „w” osobie oraz „pomiędzy” osobami. Miłość taka jest w stanie obronić się przed dezintegracją⁴⁵.

Wartość osoby ludzkiej pozostaje w najściślejszym związku z bytem osoby. Można to wyjaśnić następująco: człowiek, który prawdziwie odczuwa szczęście, kiedy pomnaża się dobro drugiego człowieka (przykładowo, ten dynamicznie się rozwija), nie tylko spontanicznie afirmuje wartość drugiego, ale wzmacnia jego osobowe istnienie. Sam również, jako byt godnościowy, ustala rzeczywistość szacunku dla ludzkiej duchowości, dla wszelkiego przeobrażenia istoty ludzkiej, które wzbogaca jej egzystencję. Swoiste bytowanie w istocie ludzkiej szczerzego pragnienia dobra i szczęścia dla innych jest szczególnie znaczące w procesie wychowania.

Miłość ludzkiej duchowości staje się więc rdzeniem idei integracji i gwarantem jej historycznej trwałości. Jednocześnie prawdziwa afirmacja drugiego człowieka domaga się zniesienia potrzeby integrowania ludzi ze względu na ich fundamentalną, ontologiczną równość. A zatem aktualnie domagamy się nie integracji, lecz reintegracji. Sam człowiek postawił przeszkody między ludźmi, a potem triumfalnie ogłosił czas integracji. Można jednak mieć nadzieję, że współczesne tendencje integracyjne, na przykład w pedagogice specjalnej, sprzężone są z rzeczywistą troską o jakość współczesnego humanitaryzmu, bo w przeciwnym razie należałoby obawiać się ponownej apologii segregacji.

3.3.6. Nauka człowieczeństwa przez wychowanie

Natura ludzka została tak skonstruowana, aby mogła dążyć do owego oczywistego celu — człowieczeństwa, które należy do człowieka jako jego konieczna właściwość. Przyroda tak zaplanowała człowieka, aby wiek dziecięcy, trwający dłużej niż u innych ssaków, był okresem szczególnej nauki człowieczeństwa w procesie wychowania. Człowiek swą pracą, twórczością i zdolnościami przyczynia się do ugruntowania

⁴⁵ Karol Wojtyła. *Osoba a miłość*. Red. P. SMOCZYŃSKI. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1991, s. 79, 101—103.

owego człowieczeństwa, które ulokowane jest w rozumie, woli i uczuciach ludzkich. Człowieczeństwo (*humanitat*) rozumie Johann Herder jako uniwersalną dyspozycję rodu ludzkiego oraz cel i powołanie natury ludzkiej⁴⁶.

W wychowaniu moralnym nie należy zapominać o rozwijaniu w dziecku poczucia własnej godności, gdyż „poszanowanie godności nie przestaje być podstawową wartością wychowania, stanowi ona również osobowe odniesienie dla całej etyki pedagogicznej. Każda bezpośrednia ingerencja w godność wychowanka, choćby kierowana pozytywnymi zamiarami, z zasady kwalifikuje sposób postępowania jako nieetyczny. Zatem szacunek i poszanowanie godności to etyczny fundament, od którego należy wychodzić w procesie wychowania. Uznanie godności człowieka jest bowiem »kluczem autorytetu«”⁴⁷.

Nie chodzi przy tym o ukształtowanie jedynie dbałości o własną godność, ale przede wszystkim o wzbudzenie tendencji do szanowania godności innych. Jednostronna walka o poszanowanie własnej godności rodzi w skali mikro- i makrospołecznej skrajny indywidualizm i egotyzm. Dla przykładu przywołajmy zwolenników zachowań asertywnych, którzy wydają się dbać jedynie o własną godność. Jednokierunkowość takiej postawy życiowej pozbawia doskonale asertywnych szans przywracania innym poczucia godności dzięki ofiarowaniu czasu innym ludziom, nawet własnym kosztem.

Godność może być zarazem szczytnym celem wychowania, jak i celem życiowym indywidualnego człowieka. W trakcie dezintegracji pozytywnej jednostka dąży do pełni człowieczeństwa. Cel ten jest wspólny wielu ludziom, ale jego realizacja przebiega u każdego człowieka inaczej. Dlatego każdy rozwijający się osobnik ma w zakresie ontogenezy inne, sobie tylko właściwe, zadania do wykonania⁴⁸. Jeżeli dostrzega je adekwatnie do swych potrzeb i możliwości rozwojowych oraz odpowiednio intensywnie je przeżywa, stają się one dla niego ideałem osobowościowym.

Postawa pełna godności wbudowana jest w charakter moralny oraz osobowość człowieka. Godność osobistą przypisujemy na ogół osobie, która:

⁴⁶ E. STARZYŃSKA-KOŚCIUSZKO: *Idea człowieczeństwa w filozofii Johanna Gottfrieda Herdera*. W: *Z zagadnień filozofii człowieka...*, s. 51–53.

⁴⁷ J. HOMPLEWICZ: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 22–23.

⁴⁸ K. DĄBROWSKI: *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1964, s. 24.

1. Postępuje zgodnie z własnym systemem wartości i przekonań; stara się być wierna sobie, wyżej ceni prawdę niż korzyści doraźne. Życie traktuje jako akt samopotwierdzenia.
2. Umie bronić swej tożsamości i indywidualności. W chwili zagrożenia przejawia opanowanie i „olimpijski” spokój („bronił się z godnością”). Kontroluje swoje emocje, szczególnie lęk i agresję. Konsekwentnie i rozsądnie broni wyznawanych wartości.
3. Jest mało podatna na manipulację. Nie zamienia swej indywidualności na korzyści materialne, dostęp do władzy czy sławę. Jest w dużym stopniu wewnątrzsterowna.
4. Wykazuje pożądaną dystans wobec świata (rezerwę, powściągliwość). Z dużą ostrożnością przyjmuje nowe idee i przekonania. Tylko argumenty merytoryczne mogą zmienić jej dotychczasowe zasady postępowania.
5. Wyróżnia ją pewna osobowa dostojność, a nawet wzniosłość. Terminy te, w znacznym stopniu intuicyjne, opierają się analitycznym kryteriom zrozumiałości⁴⁹.

Wśród licznych składników pozytywnej atmosfery wychowania wymieniamy: poczucie bezpieczeństwa, życzliwość, pogodę otoczenia, optymizm, a przede wszystkim poszanowanie godności człowieka⁵⁰. Nie jest więc możliwe kreowanie konstruktywnego klimatu wychowania bez uznania osobowej godności wszystkich partnerów społecznej interakcji.

3.3.7. Wychowanie jako doświadczanie aksjologicznej wielkości człowieka

W biografiach ludzi powszechnie uznawanych za autorytety moralne można dostrzec postawę szczególnego uszanowania dla życia ludzkiego, a nawet czci dla świętości stworzenia istniejącego we wszechświecie. Sokrates, Maksymilian Kolbe, Janusz Korczak, Mahatma i Indira Gandhi, Albert Schweitzer, Jan Bosko, Matka Teresa, matka Urszula Ledóchowska, brat Albert Chmielowski, a także nam współcześni — ks. Arkadiusz Nowak, nieżyjący już Jan Paweł II i Marek Kotański — wszystkim im nie sposób odmówić wyjątkowego re-spektowania ludzkiej godności.

⁴⁹ J. KOZIELECKI: *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 173—174. Zob. też IDEM: *O godności człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1977.

⁵⁰ Z. DĄBROWSKI: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T. 1. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 239.

Chronienie człowieczeństwa jest w ich postawie wyrazem wierności wyznawanym wartościom ogólnoludzkim, wierności, która wzbudza gotowość do ufności drugiemu człowiekowi, a nawet do nieco trwalszego zaufania. Wierność, o której mowa, czyni wychowawcę uosobieniem stałości zachowań i pożądanej przewidywalności postępowania. Na rzetelności takiej aksjologii życiowej zasadza się wiarygodność pedagogicznego powołania.

Troska o fizyczne i duchowe składniki życia ludzkiego w postawie wychowawczej rodzi delikatność relacji międzyludzkich i jest przejawem głębokiego zrozumienia istoty życia, znaczenia istnienia różnych bytów należących do przyrodniczego i kulturowego środowiska człowieka. Jest również efektem zrozumienia najgłębszego, pojednawczego sensu wychowania człowieka.

Uznanie godności drugiej osoby wiedzie wprost do postaw protolerancyjnych, jest samym rdzeniem akceptacji wychowanka. Pomocna i życzliwa postawa nauczyciela, nawet gdy uczeń dopuścił się czynów nagannych etycznie, a społeczna większość wykluczyła go ze swych „szeregów”, skutecznie buduje nauczycielski autorytet. Dobry pedagog przyznaje prawo do życia, w sensie dosłownym oraz metaforycznym, każdemu człowiekowi, gdyż świętość osoby ludzkiej wynosi ponad deficyty zachowania i niedostatki osobowości. Im trudniejszy problem wychowawczy, tym większe wezwanie do osobowej wielkości ze strony nauczyciela. Im bardziej ekstremalne wypaczenia osobowości ucznia, tym doskonalszy musi być system odpowiedzi na jego zachowanie.

Wychowawca powinien być osobą praworządną, ale czasami musi umieć zdobyć się na ponadpraworządność. Wychowanie domaga się biograficznej nieprzeciętności, bo ta wskrzesza pożądaną autorytatywność bez potrzeby uciekania się do autorytaryzmu, a tym bardziej do autokratyzmu. Odrobina pryncypializmu w postawie nauczyciela na ogół nie budzi oporu ze strony uczniów, a pozwala lepiej scalić grupę dziecięcą i uniknąć lekceważenia. Obserwowane u wychowawcy postępy w samodoskonaleniu, na przykład w przezwyciężaniu własnych przywar czy nałogów, pozwalają odbudować nadszarpnięty nauczycielski autorytet. Fundamentalny szacunek dla bytu osobowego, respektowanie jego godności, buduje postawę charyzmatyczną, typową dla wielkich pedagogów, wychowawców pokoleń.

3.3.8. Godność i honor – etapy introcepcji wartości osobistej człowieka

Asymilacja ogólnoludzkich wartości, jak również problem przełożenia tychże wartości na wzory postępowania stanowią ważne zagadnienie humanistyki. Zygmunt Mysłakowski przedstawia cztery zasadnicze stadia introcepcji wartości, stadia które uwzględniają rozwój postaw godnościowych: a) wyodrębnienie się z tła społecznego; b) wyrabianie dodatniej opinii o sobie; c) przeżycie honoru jako wyraz przynależności do grupy społecznej; d) przeżycie godności osobistej⁵¹.

Zauważmy, że wzięto pod uwagę przede wszystkim stadia introcepcji normalnorozwojowej, natomiast nie są uwzględnione inne możliwości, kiedy to osoba świadomie dąży do nadania sobie znaczenia. To samo może się stać ze spaczonym poczuciem honoru i godności osobistej, czyli postawą pseudogodnościową, o której już wspominałam, lub zupełnie niegodną, jak w wypadku skrajnych pragmatyków, którzy są gotowi zmieniać swój wizerunek wraz z każdą zmianą doraźnych interesów. Jednak prawidłowo ukształtowana postawa godności osobistej stanowi ten rodzaj introcepcji wartości, który wyzwala odpowiednią postawę wobec życia, a następnie określony typ introcepcji innych wartości.

3.3.9. Godność osobista a społeczne otoczenie człowieka – zachowanie godności w społecznościach ludzkich

Człowiek zarówno ze względu na swą godność, jak i na swe potrzeby chce być członkiem społeczności. Społeczeństwo zaś jest potrzebne, aby doskonalić ludzką godność⁵². Błąd socjologizmu w wychowaniu wyraża się w niezrozumieniu istoty rozwoju społeczności ludzkich, rozwoju, który dokonuje się nie wskutek nadkoncentracji na relacjach społecznych, czy też nieustannego obcowania w zbiorowiskach ludzkich, ale który polega na „inwestowaniu” w człowieczeństwo jednostek ludzkich za pośrednictwem wspólnoty rodzinnej, szkolnej oraz rówieśniczej, do których należą.

⁵¹ S. KUNOWSKI: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 83–84.

⁵² J. MARITAIN: *Osoba ludzka i społeczeństwo*. Przeł. J. FENRYCHOWA. W: *Człowiek — wychowanie — kultura...*, s. 46–47.

Istota wychowania nie polega na przystosowaniu przyszłego obywatela do warunków i interakcji życia społecznego, lecz przede wszystkim na tym, by ukształtować człowieka i w ten sposób przygotować obywatela. Przecistawianie wychowania do człowieczeństwa wychowaniu dla wspólnoty nie należy traktować jako jedynie próżnego zabiegu. Wychowanie dla wspólnoty implikuje wychowanie do człowieczeństwa, przede wszystkim go wymaga. To zaś — na odwrót — jest praktycznie niemożliwe bez tamtego, gdyż człowieka kształtuje się tylko w życiu wspólnotowym, które sprawia, że zaczyna się budzić zmysł obywatelski i cnoty społeczne⁵³.

3.3.10. Uznanie godności ucznia i nauczyciela w szkole

Demokracja jako ustrój społeczny, w tym także demokracja w szkole, jest uznaniem rangi drugiego człowieka i jego osobistej godności. Na przesłanki, jakie kryją się za pedagogiczną ideologią hierarchicznych relacji między dorosłymi a dziećmi, zwraca uwagę Ekkehard von Braunmühl; zauważa on między innymi, jak łatwo naruszyć godność dziecka, mimo że konwencja czy prawo zabrania stosowania środków wychowawczych deprecjonujących tę godność. Kiedy bowiem wychowawca upokarza dziecko, izoluje je, bije, szykanuje, wtedy prawnicy natychmiast tłumaczą, iż nie została naruszona godność dziecka, jako że miało to służyć jego wychowaniu. Dlaczego dorośli tak niechętnie mówią o godności dziecka? Ponieważ mylą godność człowieka z godnością, na którą trzeba zasłużyć, która wymaga pewnych zasług, aby można ją było komuś nadać jak godność urzędu lub tytuł doktora *honoris causa*. Otóż godność człowieka należy się każdej istocie ludzkiej, niezależnie od tego, jakie ma ona osiągnięcia lub w jak niegodnych warunkach lubi żyć. Jeśli zatem w prawie obowiązuje zakaz stosowania metod, które naruszają godność dziecka, to ze względu na to, by je chronić przed złymi rodzicami⁵⁴. W płaszczyźnie godności ludzkiej wszyscy, łącznie z dziećmi, są równi.

Szkola publiczna nie jest pod względem realizowanych funkcji instytucją demokratyczną, gdyż nie są w niej powszechnie uznawane

⁵³ J. MARITAIN: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. Przeł. A. ZIERNICKI. W: *Człowiek — wychowanie — kultura...*, s. 70.

⁵⁴ B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika negatywna*. W: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Red. A. NAŁASKOWSKI, K. RUBACHA. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001, s. 78.

i szanowane zasady demokracji: wolności, godności, solidarności i praworządności, w stosunku do wszystkich podmiotów edukacji⁵⁵.

Naruszanie godności ucznia w szkole objawia się:

- w niesprawiedliwym systemie oceniania ucznia,
- w ograniczaniu praw uczniowskich,
- nadmiarze obowiązków szkolnych w stosunku do respektowania praw ucznia,
- w używaniu wyzwisk,
- w wyśmiewaniu ucznia,
- w zunifikowanych metodach i formach nauczania,
- w przemocy fizycznej („bicie”),
- we wzmocnieniach negatywnych (na przykład stanie w kącie, siedzenie w osłej ławce, wyproszenie z klasy),
- w straszaniu,
- w poddawaniu jednostki presji grupy,
- w zwracaniu się bezosobowym (numerowym, bez używania imienia lub nazwiska),
- we flirtowaniu i w uwodzeniu uczniów,
- w braku odpowiednich (godnych) warunków do nauki,
- w pochopnym osądzie (w istocie bardziej wymierzonym w godność osądzającego niż osądzanego),
- w naruszaniu nietykalności osobistej⁵⁶.

Uczniowie, którzy w szkole nie doświadczyli poszanowania swej godności, byli upokarzani i zawstydzani przez nauczycieli, mogą w chwili bieżącej lub w przyszłości wykazywać pewne znamiona zaburzeń emocjonalnych, takie jak zaniżona samoocena czy utrata ufności do otoczenia. Poszanowanie godności może nie zostać w nich uwe wnętrznione, odzwierciedlone w postawach, jakie przyjmą jako osoby dorosłe.

Zapewnienie dziecku nie tylko w rodzinie, ale również w szkole zaspokojenia podstawowych potrzeb fizycznych i psychicznych można ujmować również jako przejaw poszanowania jego godności. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, miłości, akceptacji oraz społecznego uznania w sposób szczególny odnosi się do godności ludzkiej. Dziecko godnie traktowane będzie miało sprzyjające warunki do prawidłowego rozwoju i samourzeczywistnienia.

⁵⁵ B. ŚLIWERSKI: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 7.

⁵⁶ A. ŻYWCZOK: *Poszanowanie godności człowieka — „klucz” pedagogicznego autorytetu*. „Chowanna” 2006, T. 1: *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, s. 81.

Naruszenie godności osobistej nauczyciela zachodzi wówczas, gdy uczniowie:

- bojkotują słuszne polecenia nauczyciela, na przykład odmawiają uczestnictwa w lekcji;
- wyśmiewają jego osobę (wygląd, strój, sposób zachowania się, status materialny);
- przeklinają w jego obecności i używają obelżywych słów na lekcji;
- dopuszczają się przemocy fizycznej („bija”, zamierzają pozbawić zdrowia lub życia);
- zastraszają lub szantażują nauczyciela (grożą pobiciem lub utratą pracy, jeżeli nie postawi żadanego stopnia);
- w inny sposób zakłócają przebieg zajęć szkolnych (ostentacyjnie wychodzą z lekcji, trzaskają drzwiami, podnoszą głos);
- nie reagują na prośby i oczekiwania nauczyciela;
- przejawiają brak zrozumienia dla „ludzkich” trudności i niedopa-trzeń⁵⁷.

Godność ludzką, która przejawia się w uznaniu praw człowieka, można zdeptać za pomocą środków instytucjonalnych, natomiast żadne środki socjotechniczne nie są w stanie pozbawić człowieka godności osobistej — postępowania zgodnego z własnymi zasadami i przekonaniami. Jedynie w sytuacji całkowitego zniewolenia można „złamać” charakter człowieka.

Szacunku, czyli uznania godności drugiej osoby, nie sposób ukształtować nakazem, ponieważ szacunek wypływa bezpośrednio z jej poczucia wartości. Okazywanie szacunku jest często rozumiane wężiej, jako tak zwane dobre maniery, czyli znajomość szczegółowych zasad zachowania w różnych sytuacjach życiowych. Takie nawyki można przyswoić na drodze prostego treningu, jeżeli jednak stanowią zachowanie „od święta”, łatwo są porzucane w razie zmiany otoczenia. Zdecydowanie lepiej utrwalają się, gdy wynikają z troski o drugiego człowieka — z empatycznego myślenia o jego dobru.

Wychowawca, który pozytywnie oddziałuje na swych wychowanków, na ogół respektuje fakt istnienia godności ludzkiej. Oprócz uznawania godności swych podopiecznych powinien również mieć szacunek dla samego siebie i głębokie przekonanie o własnej godności. W przeciwnym razie trudniej mu stanowić wzór godny naśladownictwa. Służenie własnym przykładem — przykładem człowieka szanującego cudzą i własną godność — zaszczerpia w dzieciach tę wartość, kształtując etyczne załączki postępowania.

⁵⁷ Ibidem, s. 82.

3.3.11. Korelacja między godnością a afirmacją życia

Pytanie o człowieczą godność dziecka zostało po raz pierwszy postawione w odrodzeniu i również wówczas padło stwierdzenie, że tym, co czyni działalność nauczyciela szczytną i radosną, jest jego umiłowanie ucznia. Najważniejszym zadaniem nauczyciela było uczyć i wychowywać z myślą o zarządzaniu światem po ludzku i znajdowaniu w nim szczęścia w sposób godny. Nauczyciel powinien się wyzyść skłonności do malkontenckiego „zrządzenia”, natomiast chętnie przyglądać się optymizmowi ludzi młodych i przejawiać troskę o dziecięcą żywiołowość⁵⁸. Nauczyciel i uczeń, o czym przypominał już Jean Jacques Rousseau, pozostają na tych samych prawach człowieczeństwa.

Utrzymywanie młodego człowieka w godziwym działaniu i zarazem ochoczej żywotności trzeba uznać za jedną z podstawowych wychowawczych powinności szkoły i nauczyciela również współcześnie. Nauczyciel, który nie rozumie znaczenia wzajemnego szacunku, staje się przyczyną wygaszania młodzieńczego zapału do przedmiotu nauczania. Nieufność do optymizmu wychowanków utrudnia mu nie tylko komunikowanie się z uczniami, ale niemalże uniemożliwia przejawianie wobec uczniów afirmatywnych postaw wychowawczych.

Nadzieja nauczyciela na satysfakcjonujące rezultaty wychowania zawiera obietnicę jakiegoś ocalenia dla człowieka. Ten rodzaj nadziei jest bodaj najistotniejszą częścią pomyślnego procesu wychowania. Od urzeczywistnienia tej nadziei można by zacząć naprawę świata, uczynić życie ludzkie naprawdę godnym człowieka. Niegodne wychowanie dość często bywa utożsamiane z niewłaściwie realizowanym „uszcześliwianiem” młodego pokolenia, które pragnie na ogół samodzielnie odszukać własną zasadę życia godnego. Istnienie afirmatywne to w pewnym sensie istnienie „przytomne” — pełne, „przeciwbiegun” życia naznaczonego pustką lub negacją. Ten rodzaj psychicznego podłoża ludzkich wyborów moralnych opiera się na konstruktywnej koncepcji szczęścia i godności. Współczesny napór takich zjawisk, jak: negatywizm szkolny, fobia szkolna, ucieczki ze szkoły, absencja fizyczna i psychiczna, pokazują, że szkoła powinna przedstawić jakąś zwartą ofertę wychowania w poszanowaniu godności i afirmacji życia człowieka. Taka „filozofia życia” warta jest pielęgnacji nie tylko w wychowaniu szkolnym.

⁵⁸ J. LEGOWICZ: *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975, s. 19, 105.

3.3.12. Współczesny kryzys człowieczeństwa czy permanentna niedoskonałość człowieka?

Jednym ze znamion znikczemnienia człowieka jest umniejszenie człowieczeństwa wskutek niegodnego wychowania. Aksjologiczna „bezwiedność” i niedojrzałość człowieka dzięki prawidłowemu procesowi wychowania powinny ewoluować w moralną autoświadomość i psychospołeczną dojrzałość — niezbędne atrybuty każdej istoty ludzkiej.

Jaka jest wartość człowieczeństwa, gdy na ten sposób bycia człowiekiem patrzymy nie od strony przyrodniczej, lecz aksjologicznej? Człowieczeństwo jest nie tylko stanem zastanym, lecz zadaniem. Jest ideą regulatywną, zarówno w Platońskim, jak i Kantowskim rozumieniu tych słów. I pozostanie dla nas wyzwaniem, nawet gdyby się okazało, że żaden człowiek na świecie nigdy nie był naprawdę człowiekiem⁵⁹.

Transcendencja człowieka polegałaby na postulowaniu przezeń szczególnego optimum, być może nieosiągalnego, lecz niezbędnego do nadania kierunku rozwojowi jego człowieczeństwa. Czym jednak jest istota człowieka? Różne nadawano jej imiona: *homo faber*, *animal rationale*, *homo religiosus*, *homo creator*, *homo dionysiacus*, *homo ludens*, *homo technologicus*, *homo cogitans*. Z pewnością nie o to chodzi, by utożsamiać człowieczeństwo z jedną z wyliczonych cech, ani też o to, by utworzyć kolejną — *homo honoris*, mimo iż zapotrzebowanie na ludzi honorowych rośnie w miarę rozwoju naszej cywilizacji. Raczej zależałoby mi na podniesieniu godności człowieka jako takiego i ożywieniu postawy szacunku dla poszczególnych istot ludzkich. Na szczęście, przeświadczenie o transcendencji człowieczeństwa nie opuszcza myśli europejskiej również dziś.

3.3.13. Potrzeba uszanowania człowieczeństwa — źródło integratywnych dążeń społecznych

Akceptacja drugiego człowieka jest pierwszym etapem uznania jego osobowej niezależności, której granice wyznacza ludzka godność. Akceptacja nie zawiera jeszcze wystarczających pobudek do gratyfikowania się samym istnieniem drugiego człowieka. Akceptacja jest zaled-

⁵⁹ L. HOSTYŃSKI: *Wartości użyteczne...*, s. 34, 36—39.

wie przyjęciem i pogodzeniem się ze stanem zdrowia lub choroby, sprawności bądź niesprawności, doskonałości i niedoskonałości ludzkich.

W kontakcie, który ma być faktycznym objawieniem jedności międzyludzkiej, potrzeba jednak konsekwencji w afirmatywnej miłości drugiego człowieka. Wszelka jedność, czy to międzyludzka zgodność w dobru, czy jedność intrapersonalna — spójność człowieka i bytu, jest obiecująca: ma swój optymistyczny wydźwięk, ponieważ jest pozytywnym wykończeniem dzieła wysiłku człowieka, jego trudu uczuciowego, moralnego i egzystencjalnego.

Pojednanie w polityce, rozumiane jako unia, sojusz, rozejm, przy mierze, pokój, wyraża pragnienie przewyciężenia dezintegracyjnych tendencji społecznych i dopuszczenia do głosu normy moralnej — ważnej reguły współżycia społecznego, którą pozostaje szacunek dla istnienia osobowego. Przeświadczenia, że różnorodność ludzka nie jest i nie powinna być powodem braku porozumienia, uczy także chrześcijańska etyka społeczna. Teologiczny ekumenizm, mający swe źródło w starotestamentowym *agape*, zawiera przesłanie międzyludzkiego przebaczenia i pojednania, którego podstawą jest afirmacja Absolutu oraz bytu jemu podobnego — człowieka. Nawet najprymitywniejsze formy biologiczne (ożywione lub nieożywione) dążą do symbiozy, koegzystencji wielu istnień i jakiejś formy układowego współistnienia. Ekonomiczne życie społeczeństwa obfituje w takie przejawy spójności ludzkiej, jak spółki czy koncerny.

„Zjednoczenie”, „stowarzyszenie”, „integracja” — pojęcia te znajdują swą praktyczną miarę również w takich naukach humanistycznych, jak pedagogika czy filozofia. Zawsze jednak integracja, jeśli tylko nie jest połączeniem sił w celach niepraworządnych, zapowiada nową jakość życia i wzbudza uzasadnione nadzieje. Świadomość wewnętrznej więzi łączącej ludzkość powinna bronić przekonania, że nie ma odmienności w dziedzinie ludzkiego ducha, dlatego błędem jest jej eksponowanie. Można jednak mieć nadzieję, że tym razem ludzkość uzbroi się w stałe mechanizmy obronne przeciw takiej świadomości, która próbuje deprecjonować jakąś grupę społeczną. Brak aksjologicznej stałości w odniesieniu do osób szczególnie wrażliwych emocjonalnie, ze względu na swój stan zdrowia fizycznego lub psychicznego, stwarza niekorzystne warunki dla ich wychowania. Świadczy również o ukrytej tendencji dehumanizacyjnej, która w cywilizacji technicznej może się w różnorodny sposób ujawniać.

Idea integracji nie powinna być jednak absolutyzowana. Człowiek, którego rozwój przebiega bez większych zakłóceń, ma takie same warunki osiągnięcia człowieczeństwa, jak osoba rozwijająca się w wa-

runkach pozytywnej dezintegracji, ta ostatnia wszakże czyni postawę człowieczeństwa cenniejszą i trwalszą z racji trudu jej uzyskania. Osoby przeżywające taką dezintegrację dążą jednak finalnie do doświadczenia integracji wtórnej, która pozwala osobie przejść na „wyższy poziom” rozwoju osobowości, rozumiany jako stadium życia duchowego albo stadium dynamicznego rozwoju człowieczeństwa. Owo stadium integracji następujące po okresie dezintegracji będzie oznaczać również wzrost postaw afirmatywnych w porównaniu z inklinacją negatywną oraz pełniejsze wejście w obszar zrównoważonej i trwałej pogody ducha.

Celem, do którego dąży jednostka w procesie dezintegracji pozytywnej, jest — najogólniej rzecz biorąc — pełnia człowieczeństwa. Cel ten jest wspólny wielu ludziom, ale jego realizacja przebiega u każdego człowieka inaczej. Dlatego każda rozwijająca się osoba ma w zakresie autogenezy inne, sobie tylko właściwe, zadania do wykonania. Jeżeli postrzega je adekwatnie do swych potrzeb i możliwości rozwojowych oraz odpowiednio intensywnie je przeżywa, stają się one dla niej ideałem osobowościowym⁶⁰.

W felicytologii pedagogicznej zarówno postulat integracji społecznej, jak i dezintegracji służącej wewnętrznemu rozwojowi człowieka zasługuje na uwagę teoretyków i realizatorów procesu wychowania.

3.3.14. Felicytologia pedagogiczna w służbie człowiekowi

Pedagogika zajmuje się między innymi pomocą człowiekowi, który się znalazł w sytuacji dla niego uciążliwej, rozpatruje dobro osoby nie ze względu na interes społeczny czy ekonomiczny, lecz ze względu na nią samą. Ta szczególna pod wieloma względami nauka oddziałuje wpajaniem przekonania, że istota człowieka nie tkwi w statyce bytu, ale w ruchu, w dążeniu do przełamywania fizycznych i psychicznych barier istnienia. Eksponuje również tezę, że powołaniem człowieka nie jest samozachowanie, wyznaczone instynktownym sposobem bytowania, lecz dążenie do ciągłej transcendencji samego siebie.

Nic dziwnego, że pedagogika, wcielając w życie idee integracji, poszukuje różnorodnych, jednoczących ludzi, doświadczeń; ma na uwadze wiele sytuacji wychowawczych, takich na przykład jak: jedność

⁶⁰ K. DĄBROWSKI: *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka...*, s. 24.

w twórczości, zabawie, poznawaniu, kultywowaniu tradycji, świętowaniu. We wszystkich tych formach odniesienia do świata objawia się „klimat” afirmowania życia — bezwarunkowej sympatii dla wielu istnień.

Felicytologia pedagogiczna, jednocząc się z wieloma naukami i asymlując ich dorobek po to, by wspomóc człowieka chorego lub niepełnosprawnego, potwierdza tym samym sens bliskości wewnątrznaukowej, a zarazem wzmacnia swe integratywne posłannictwo. Poszukiwanie oparcia w humanistycznej aksjologii, z naczelną kategorią afirmacji życia, przewyżcza zarówno sceptycyzm poznawczy, jak i pesymizm w odniesieniu do samego procesu wychowania.

3.3.15. Poważanie dla prawdy — podstawa doświadczania osobistej godności

Poczucie własnej godności uznawane jest za wartość egzystencjalnie kreatywną, czyli taką, która umożliwia człowiekowi samorealizację. Obierając prawdę o sobie za podstawę swej godności, człowiek przestaje się obawiać zarówno samego siebie, jak i innych ludzi⁶¹. Prawda o sobie chroni go przed kompulsywnym domaganiem się dla siebie szczególnych przywilejów. Rzetelne samopoznanie zapobiega, zwłaszcza w przypadku osób niepełnosprawnych, rozwojowi postaw nadgodnościowych, które niepełnosprawnym z racji traumatycznej sytuacji emocjonalnej, a także wskutek izolacji społecznej zagrażają. Poczucie krzywdy dominuje nad całym spektrum pozytywnych uczuć ludzkich i utrudnia osiągnięcie wewnętrznego spokoju.

Prawda, będąca uporządkowaną wiedzą o sobie, wspiera człowieka w obronie własnej autonomii funkcjonalnej, pomaga dokonać zmiany tożsamości osoby chorej w tożsamość osoby odważnie zabiegającej o własne zdrowie psychiczne lub fizyczne. Dobre rozeznanie w samym sobie umożliwia zrozumienie sensu cierpienia i wyrzeczeń, a także codziennego trudu życia, pozwala też nabyć cenną umiejętność czerpania zadowolenia z pokonywania organicznych przeszkód. Uczucie wdzięczności, na przykład za uratowane życie, broni człowieka przed neurotycznym „unoszeniem się honorem”. Poczucie godności wzywa człowieka do wewnętrznej przemiany, a zarazem stanowi siłę rozwo-

⁶¹ T. BOROWSKA: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 2003, s. 50—51.

jową jego egzystencji. Uznanie istnienia tejże osobowej godności każe nam akcentować to, co wspólne dla wszystkich przedstawicieli ludzkiej społeczności.

Dokonując podsumowania niniejszej części, możemy wysunąć następujące wnioski:

1. Jakkolwiek życie własne wydaje się ludziom szczególnym dobrem, bywa ono poświęcane dla dobra jawnie większego: wyjścia z jakiejś sytuacji z godnością, ratowania własnej twarzy, ocalenia swojego „dobrego imienia”. Godność, rozumiana zarówno jako poczucie własnej wartości, jak i szacunek dla godności drugiego człowieka, została ujęta tu jako:
 - podstawowy atrybut człowieka, szczególna właściwość ludzka,
 - uniwersalna dyspozycja rodu ludzkiego,
 - kryterium postępowania człowieka,
 - fundamentalna zasada etyczna,
 - ideał moralny oraz składnik ideału wychowania,
 - wartość ontyczna,
 - powołanie natury ludzkiej,
 - cel życiowy oraz cel wychowania jednostek i zbiorowości ludzkich,
 - postawa wychowawcza,
 - budulec pedagogicznego autorytetu,
 - składnik pozytywnej atmosfery wychowania,
 - nośnik innych ogólnoludzkich wartości, takich jak: tolerancja, akceptacja, sprawiedliwość, wierność, zgodność,
 - etap intropepcji wartości — wyraz przynależności do grupy społecznej (godność członka grupy),
 - zdolność, która rozszerza umysłową, witalną i moralną moc, potencjalność człowieka.
2. Sens rozwoju człowieczeństwa wyraża się przede wszystkim w tym, że redukuje ono siły niszczące rodzaj ludzki. Historyczne okresy regresu człowieczeństwa, takie jak konflikty zbrojne, jawią się jako szczególnie zagrażające istnieniu człowieka, gdyż dają pierwszeństwo atawistycznym skłonnościom ludzkim.
3. Tym, co decyduje o faktycznym człowieczeństwie, nie jest materialność, lecz duchowość osoby ludzkiej. Wychowanie, jako szczególna forma obcowania z ludzką duchowością, powinno być naznaczone pewną dozą osobowej wielkości. Proces wychowania, samowychowania oraz socjalizacji może bowiem znacząco „podnosić” godność człowieka jako takiego.
4. Uwłączające godności ludzkiej wychowanie umniejsza społeczne zasoby człowieczeństwa, dlatego należy minimalizować postawy

przeciwstawne godności osobistej: niegodne (na przykład wszystkie te, które naruszają godność człowieka w instytucjach społecznych, zwłaszcza zaś w placówkach opieki nad dzieckiem), pseudogodnościowe, czyli tylko z pozoru godne, i nadgodnościowe, czyli nadmiernie obronne.

Człowieczeństwo nie jest jedynie stanem zastanym, ale przede wszystkim planem etycznym. To wezwanie (zobowiązanie) dla każdego członka ludzkiej wspólnoty, by nadał kierunek rozwojowi swego człowieczeństwa, zwłaszcza dzięki wychowaniu wzmacniającemu w rozwoju indywidualnym i społecznym wiele innych jakości aksjologicznych. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje prawda, afirmacja osoby ludzkiej, jak również wdzięczność za szczęśliwe istnienie.

3.4. Autentyzm radości życia

Znamienna dla współczesnej cywilizacji tęsknota za autentycznością, powodowana znacznymi deficytami tejże wartości osobowej, skłania współczesną pedagogikę do namysłu nad autentyzmem wartości proponowanych w procesie wychowania oraz istotą wychowania do autentyczności. Prawdziwość, naturalność, spontaniczność, a więc pozostawanie sobą, w sytuacji znacznego aksjologicznego rozchwiania oraz globalnej komercjalizacji życia z dominacją różnych postaci imitacji stanowi unikalną humanistyczną wartość oraz szczególnie walor indywidualny. Sens autentyczności odkrywamy szczególnie wówczas, gdy wysiłek bycia człowiekiem autentycznym sprzężony jest z postawą afirmacji życia, a przede wszystkim, kiedy autentyczność przysparza wielu powodów do aprobowania życia.

Naukowo uzasadnione jest badanie związku między różnymi wartościami ludzkimi, odkrywanie styczności, w jakich pozostają wartości ludzkiej aksjosfery. Odsłonięcie relacji między autentycznością i radością życia, a także sił wiążących poszczególne jakości aksjologiczne staje się siłą napędową niniejszych analiz. Bycie sobą rozumiane jako wierność najgłębszemu „ja” oraz pozostawanie osobą ludzką, mimo wielu przeszkód zewnętrznych i barier intrapersonalnych, mogą sprzyjać afirmatywnemu wychowaniu młodych generacji. Radość życia, jeśli zachowuje siłę autentyzmu i nie jest jedynie pozorem autentyczności, rodzi szczerą naturalność i zaspokaja ludzkie pragnienie bycia sobą, czyli podtrzymuje chęć zachowania własnej indywidualności.

Autentyczność wyrażająca prawdę o sobie samym jest wewnętrznie powiązana z ideą godności osobistej i moralnej odwagi. Szacunek, jaki żywimy wobec ludzi żyjących godnie i zarazem autentycznie, każe się domyślać, jak wielkie znaczenie w pracy wychowawczej ma zaniechanie „pozy pedagogicznej” i czasem rzucenie nauczycielskiego „gorsetu” po to, by zwiększyć siłę wychowawczego oddziaływania, nie tracąc nic z własnej identyczności. Postawa taka wymaga jednak zarówno odwagi, jak i zdolności samostanowienia, zależnej od upodobania do przejawiania wewnętrznej wolności. Autentyczność to w pewnym stopniu pozostawanie wewnętrznie wolnym nawet w sytuacji presji otoczenia, zniewalających nacisków zewnętrznych. Autentyczność wynika z odpowiedzialności człowieka za dobro, które tworzy, dlatego autentyczna może być tylko osoba dojrzała moralnie i emocjonalnie, która wiele reprezentuje samą sobą.

3.4.1. Być sobą oznacza być osobą – autentyczność jako forma wierności ludzkiej naturze

Terminologiczne refleksje nad autentycznością mają charakter dwutorowy: właściwość ta bywa analizowana w odniesieniu do rzeczy (przedmiotu), a także do podmiotu ludzkiego. W pierwszym rozumieniu autentyzm oznacza prawdziwość autorstwa lub wieku dzieła sztuki, utworu bądź dokumentu⁶². Mówi się o prawdziwym Rembrancie, chcąc wyrazić, że obraz nie jest kopią ani falsyfikatem. „Autentyczne” (z greckiego *authentikos*) jest to, co pozostaje w czasowym, przyczynowo-skutkowym związku ze swym twórcą, to znaczy z określonym podmiotem lub sytuacją historyczną. Autentyczność stanowi więc jakby cechę rzeczy ze względu wyłącznie na jej czas i genezę. Wobec rzeczy autentycznej każda jej kopia jest czymś gorszym, podrzędnym. Im lepsza kopia, tym surowiej się ją ocenia — uznaje się ją za wadliwą moralnie, bo podszywającą się pod autentyk. W potocznych doświadczeniach to, co „autentyczne”, jest zarazem wartościowe. Co „wtórne”, „naśladowcze”, epigońskie — mało wartościowe lub bezwartościowe⁶³.

„Prawda” dzieła sztuki, zdaniem Władysława Tatarkiewicza, rozumiana jest jako szczerość; dzieło sztuki jest autentyczne, gdy wyraża

⁶² Słownik teologiczny..., s. 47.

⁶³ S. SYMOTIUK: „Autentyczność” a „oryginalność”. Przyczynek do ontologii kultury i cywilizacji. W: *Rozważania o filozofii „a recentiori”*. Red. A. SZOŁTYSEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 172–173.

to, co artysta naprawdę myślał i czuł⁶⁴. To osobliwe wyczulenie ludzi na „pierworodność” kulturową ma pewne przesłanki biopsychiczne, których nie uda się wyjaśnić jedynie przyczynami kulturowo-historycznymi. Nawet pierwszą miłość ceni się bardziej od następnych⁶⁵.

Rozważania te, mieszczące się w specyfice filozofii sztuki i estetyki, stanowią jedynie wprowadzenie w analizy zasadnicze, usytuowane w obszarze wychowania człowieka i etyki. W ujęciu etycznym autentyczność jest warunkiem przyswojenia sobie pewnych wartości etycznych. Stanowi ona pożądany rodzaj ludzkiej postawy, który charakteryzuje się wiernością samemu sobie. Przysługuje mu wartość etyczna szczerości. Być autentycznym znaczy angażować głębię osobowości w każde świadome działanie⁶⁶.

Ideał autentyczności jest pojmowany jako niezbywalne prawo jednostki do swobodnego kreowania swego „ja”, do realizowania jej tylko właściwego stylu życia, a nawet sposobu bycia człowiekiem. Człowiek jest powołany, by przeżyć swe życie w sobie tylko właściwy sposób, a nie, by naśladować życie kogoś innego. Spostrzeżenie to nadaje nowy sens wierności samemu sobie i swemu człowieczeństwu.

Autentyczność nie oznacza, co należy wyraźnie zaznaczyć, postępowania przeciw prawu. Przeciwnie — jako wyraz dojrzałości etycznej, polega na przewycięzeniu wewnętrznej alienacji utrudniającej asymilację prawa oraz interioryzację zasad moralnych. Człowieka o tak ukształtowanym sumieniu, który postępując dobrze, działa według siebie, można nazwać człowiekiem autentycznym⁶⁷. Co więcej, samo sumienie bywa rozumiane jako możliwość i kryterium autentycznej egzystencji człowieka.

3.4.2. Autentyczność a spontaniczność

Pozostawanie sobą jest w etyce niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego naczelną dyrektywą postępowania i oznacza pójście za własnymi upodobaniami, przyzwyczajeniami, albo też trzymanie się własnych zasad i słuchanie głosu własnego sumienia. Tu jednak potrzebna jest ostrożność, gdyż upodobania bywają perwersyjne, przyzwyczajenia

⁶⁴ Podaję za: A. KSIĄŻEK: *Filozofia wartości*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1994, s. 32.

⁶⁵ S. SYMOTIUK: „Autentyczność” a „oryginalność”..., s. 173.

⁶⁶ *Słownik teologiczny*..., s. 49.

⁶⁷ Ibidem.

i zasady — niewłaściwe, a sumienie — „nieoświecone”. Postulat bycia sobą przybiera postać zachęty: stań się tym, kim jesteś, lub stawaj się tym, kim jesteś. Nie tylko więc obstawaj przy własnej swoistości, lecz umacniaj ją i uwydatniaj. A kto tak radzi, ten podszeptuje, by pomnażać dobro, jeżeli przyjęty kierunek jest cenny⁶⁸.

Czym jest faktyczna autentyczność, a czym jedynie spontaniczność — pokazują pytania znakomitego psychologa Williama Kirka Kilpatricka: czy człowiek jest najbardziej autentyczny wówczas, gdy daje upust swym emocjom, czy wówczas, gdy jest na przykład pijany i zachowuje się bez skrępowania i bez umiaru? Czy przypadkiem nie jest tak, że gdy myślimy o autentyczności, myślimy częściej o reakcjach ludzkich, które są przewidywalne, zwyczajowe, głęboko zakorzenione w naszej naturze, rzadziej zaś — o zewnętrznych aspektach osobowości, narażonych na gwałtowne reakcje i niekontrolowane afekty⁶⁹? Nietrudno zauważyć, że autentyczność jest kategorią, która ma dość jednoznacznie pozytywną konotację, zwłaszcza pojmowana jako bycie w zgodzie ze swymi przeżyciami i z przekonaniami. Ta bowiem pozytywna konotacja bycia autentycznym wiąże się ze szczerością, jakże pożądaną w komunikacji międzyludzkiej. Autentyczność możemy więc chyba zbliżyć do pojęcia otwartości komunikacyjnej, mającej w swym założeniu szacunek dla wszelkiej ludzkiej odmienności, odrębności, osobliwości czy niepospolitości.

Są jednak osoby, które pod pretekstem autentyczności szukają nadzwyczajnych wrażeń. Autentyczność jednak nie ma wiele wspólnego z niezwykłością ani z heroizmem, wiąże się natomiast nierozzerwalnie ze zwyczajnością rytmu ludzkiego życia i z jego naturalną swobodą. A kiedy przypadkowo sięga wyżyn heroizmu lub świętości, nadaje im charakter zwykłej rzeczywistości, wypływającej z powszednich, codziennych obowiązków. Sprawy zwykłe przeżywa się jak sprawy wielkie, a sprawy wielkie — jak zwykłe⁷⁰. Na tym chyba polega wyjątkowy urok autentyczności ludzkiej.

⁶⁸ T. KOTARBIŃSKI: *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985, s. 44–45.

⁶⁹ W.K. KILPATRICK: *Psychologiczne uwiedzenie. Brzemie własnego „ja”*. Przeł. R. LEWANDOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1997, s. 190.

⁷⁰ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. SUKIENICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1982, s. 44–45.

3.4.3. Zadowolenie z pozostawania sobą i „ciężar” nieautentyczności

Martin Heidegger, przedstawiciel egzystencjalizmu, używa terminu „autentyczność” w sensie ontologicznym na oznaczenie pewnej tendencji, koniecznego aspektu procesu życiowego. Egzystencję ludzką cechuje ciągle napięcie między autentycznością a nieautentycznością i ustawiczne wydobywanie się z nieautentyczności. Człowiek, żyjąc w świecie, zatracą się pośród świata do tego stopnia, że tak naprawdę przestaje być sobą. Egzystencja autentyczna oznacza stałe przekraczanie tego, co zrozumiałe, swojskie, codzienne — ku tajemnicy, jest przekraczaniem bytu ku niebytowi, ujawnieniem nicości, czyli egzystencji jako takiej. Autentyczny sposób bycia to postawa ciągłej konfrontacji ze śmiercią. Wyzwolenie autentyczności nie jest w ujęciu Martina Heideggera życiowym ideałem, do którego powinno się dążyć, ale charakterystyką samego procesu życia⁷¹.

Poszukiwanie intymnego obcowania z samym sobą może sprzyjać rozwojowi własnej indywidualności, autentyzmowi życia, ale rodzi także zagrożenia. Człowiek Heideggera — „będący sobą”, jest tym, który już nie umie żyć wspólnie, a prawdziwe życie zna tylko z obcowania z samym sobą. Nawet na najwyższym stopniu bycia sobą człowiek nie wyrasta ponad zatroskanie innymi. Dopiero wspólnie ze światem staje się dojrzały i zdecydowany na prawdziwe istnienie. Zdaniem tego filozofa, jestestwo spełnia się w byciu sobą; nie istnieje żadna ontyczna droga prowadząca ponad spełnienie w byciu sobą. Troska i bojaźń są głównie troską o rozwój bycia sobą i bojaźnią przed uchybieniem byciu sobą⁷². Troska wynika z tego, że człowiek patrzy w twarz własnej śmierci i własnej winie, i akceptuje prawdę o własnych wymiarach, czyli to, jakim jest, i dzięki temu staje się sobą. Autentycznie własny sposób bytowania osiąga on w jakiejś formie radykalności wobec samego siebie, stanowczości w byciu sobą, w którym człowieczeństwo nabiera pełnego kształtu.

Proces rozwoju indywiduum traci jednak cel, gdy zatrzymuje się na owym indywiduum. Człowiek, który nieustannie stoi sam przed sobą, stoi w swym staraniu i bojaźni przed niczym. Nie ma żadnej moralnej dźwigni, która wyprowadzałaby człowieka ponad niego samego. Nie jest nią nawet wolność, jak chcieliby tego Jean Paul Sartre

⁷¹ M. HEIDEGGER: *Wyzwolenie*. Przeł. J. MIZERA. Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszyński, 2001.

⁷² M. BUBER: *Problem człowieka*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa, Wydawnictwo „Spacja”, 1993, s. 81, 84—85.

i Hazel Barnes, którzy za pierwotne uznają właśnie doznanie wolności. W tym kontekście analizowali pojęcie autentycznego doświadczenia egzystencjalnego. Hazel Barnes twierdzi nawet, że tylko ustrój demokratyczny zapewnia człowiekowi zachowywanie autentyczności, gdyż państwo autentycznie demokratyczne nie może deprecjonować żadnego systemu światopoglądowo-aksjologicznego, ani też narzucać jednostce żadnego przepisu na życie szczęśliwe⁷³.

Istnienie nieautentyczne to istnienie w „nijakości”, wyrażanej zaimekiem „się”, na przykład „sądzi się”, „wierzy się”, w przeciwieństwie do autentycznego „sądzę”, „wierzę”. Wolność stwarza możliwość fundamentalnego wyboru między istnieniem autentycznym a istnieniem nieautentycznym. Ona nie odsłania się nigdy „sama w sobie”, ale zawsze przez pryzmat tego, czego jest możliwością, zatem bezosobowego „się” lub autentycznego „ja”. Wybór własnej autentyczności sprowadza się do wyboru tego, by „być sobą”, oraz wszystkiego tego, co „bycie sobą” niesie. Jeżeli jednak „bycie sobą” staje się przedmiotem wyboru, znaczy to, że sobą się nie jest. Sytuacja paradoksalna — coś jest i nie jest zarazem. „Sobą” można się stać, można jednak „siebie” utracić. Wolność daje możliwość jednego i drugiego. Martin Heidegger pisze: „Pewność autentyczności oznacza trwać w postawie swobody w stosunku do możliwości, a faktycznie nawet konieczności wzięcia w posiadanie minionego siebie. Wzięcie w posiadanie siebie z przeszłości to zdecydowanie się na powtórzenie siebie”⁷⁴.

Osoba autentyczna roztacza wokół siebie wewnętrzny spokój, jawi się jako zrównoważona emocjonalnie, a sens tej równowagi polega na współmierności między tym, co mówi i jak się zachowuje, a tym, czego w istocie pragnie. Jest to również zborność między jej autoprezentacją, powierzchownością i życiem wewnętrznym. Wizerunek, jaki kreuje, powinien być odzwierciedleniem jej poglądów, przekonań i postaw, to znaczy, że powinien odbijać specyfikę osobową człowieka.

Autentyzm wymaga pewnej stałości w postępowaniu. Oznacza to, że od osoby autentycznej możemy oczekiwać zbliżonego zachowania w podobnych sytuacjach społecznych. Ekspresja jej poglądów, przekonań, uczuć powinna być, w dopuszczalnych granicach błędu, przewidywalna.

Wolność od samego początku ciąży w stronę autentyczności. Autentyczność jest bezpośrednim sensem wolności. Wybrać własną wol-

⁷³ Podaje za: T. SZKOŁUT: *Autentyczność jako ideał moralny*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1988, z. 3, s. 41.

⁷⁴ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1994, s. 144—145.

ność oznacza więc wybrać bycie człowiekiem autentycznym. Możemy się zdecydować na autokreację albo na łatwiejszą drogę — stchórzyć, „popłynąć z prądem”, popaść w konformizm, zatracić się w nieautentyczności do tego stopnia, że nie rozróżnimy już, kiedy jesteśmy prawdziwi, a kiedy nie. Autentyczność wymaga więc nie tylko samej atmosfery wolności i nie tylko samej odwagi samostanowienia, ale wolnej odwagi bycia sobą. Swoboda, na jaką zdobywamy się, aby być człowiekiem autentycznym, uczy odwagi w podejmowaniu śmiałych kroków zmierzających do afirmowania procesu życia i przewycięzania tych postaci negacji istnienia, które objawiają się jako chroniczna nieautentyczność, pozór, fałsz oraz brak rozeznania w samym sobie.

Nieautentyczność⁷⁵ może stanowić dla osób nadmiernie wrażliwych barierę ochronną przed światem, wyraz ich sugestywności, natomiast dla mniej wrażliwych — środek do osiągnięcia celu lub przejaw obłudy. Brak autentyczności rozumiany jako niezgodność z własnym sumieniem i z własną osobowością może być szczególnie szkodliwy społecznie i narażający człowieka na kłopoty z własną identycznością moralną. Ale jest także druga strona medalu — bycie sobą w przypadku ludzi mających nieprawidłową strukturę aksjologiczną wcale nie czyni ich dobrych.

3.4.4. Zaprzeczenia kultury autentyczności – nihilistyczne wzorce kulturowe

Samobójcze odmiany współczesnej kultury głoszą samorealizację wbrew wymogom społeczeństwa czy natury, biorą w nawias historię i więzy solidarności. Dzieje się tak jednak nie dlatego, że należą one do kultury autentyczności. Przyczyną jest raczej fakt, że te narcystyczne formy zachowań społecznych zlekceważyły jej obwarowania. Zanegowanie wszystkich źródeł roszczeń poza indywidualnym podmiotem jest równoznaczne ze zniesieniem warunków sensowności życia ludzkiego. Odcięcie się we własnym indywidualizmie od świata zewnętrznego okazuje się samobójcze; eliminuje bowiem warunki reali-

⁷⁵ Człowiek nieautentyczny wywołuje w innych osobach następujące uczucia: dezorientacji, zagubienia, nieufności, podejrzliwości, poirytowania, współczucia, politowania, rozczarowania, niechęci, odrazy, niepewności, śmieszności, niepokoju, zakłopotania, zażenowania, skrepowania, usztywnienia, dyskomfortu psychicznego, braku bezpieczeństwa, dystansu, zagubienia, niezrozumienia, nieszczerości, nieżyczliwości, zagrożenia.

zacji owego ideału⁷⁶. Innymi słowy, możemy określić swoją tożsamość jedynie na tle rzeczy, które są istotne. Możemy stać się kimś autentycznie wyjątkowym wyłącznie wtedy, kiedy położymy nacisk nie tylko na wolność jednostki, ale proporcjonalnie wyakcentujemy także pewne modele życia wspólnotowego oferującego właściwe wizje współżycia społecznego. Każdy powinien mieć prawo i możliwość, by być sobą, ale bycie sobą powinien realizować, uwzględniając odmienne dążenia do autentyczności.

Koncepcja Alberta Camusa w podobny sposób ukazuje heroizm postawy egzystencjalnej, z charakterystyczną wiernością bezpośredniemu, autentycznemu doświadczeniu istoty ludzkiej. W ujęciu Karla Jaspersa istotne jest pojęcie autentyczności doświadczenia istoty myśłacej, ale w jego rozumieniu nabiera ono głębszego charakteru; jest bowiem pozbawione subiektywizmu i relatywizmu etycznego, tak typowych dla wczesnego egzystencjalizmu⁷⁷.

Im bardziej ideał autentyczności, a raczej jego wypaczenie, „cięży” w kierunku relatywizmu moralnego, tym groźniejszy w skutkach okazuje się niepokonany indywidualizm tracący z pola widzenia wiele treści aksjologicznych, takich choćby jak: altruizm, wspaniałomyślność, wielkoduszność, ofiarność. Czy jest zachowaniem autentycznym forsowanie własnego „ja” za cenę zażenowania i utraty autentyczności kogoś drugiego? Czy natarczywe bodźcowanie otoczenia własną odmiennością i czynienie z niej cechy transparentnej faktycznie gwarantuje realizowanie programu bycia sobą? Narażanie wrażliwości innych ludzi dla „ekshibicjonistycznego” samouwielbienia w niczym nie przypomina wychowania w autentyczności. Jest raczej zamiarem automanipulacji, która nie prowadzi do odkrywania ludzkiej autentyczności, ale do autoalienacji. Sprowadzenie niepodważalnych norm społecznych do zasad gry, z której bez żadnej szkody można się wycofać, okazuje się w istocie pozorem autentyczności, a ci, którzy popierają taki proceder, nie są autentycznymi ludźmi, lecz sprytnymi „gaczami”.

⁷⁶ CH. TAYLOR: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. PAWELEC. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1993, s. 38.

⁷⁷ L. ŻUK-ŁAPIŃSKA: *Problemy etyki*. T. 2: *Etyka normatywna*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998, s. 77, 80–82.

3.4.5. Technocentryzm i los idei autentyczności

Idea autentyczności pozostaje niekwestionowaną wartością kultury nowoczesnej, chociaż sposoby jej realizacji przybierają czasem formy wynaturzone. Z uwagi na to przemyslenia wymaga kwestia: czy świat współczesny istotnie stwarza warunki sprzyjające rozwojowi postawy autentyczności?

Współczesna cywilizacja dała człowiekowi potężne środki, które dotychczas w większym stopniu służą celom typu „mieć” niż celom typu „być”. Technicyzacja, automatyzacja i odczucie znacznego przyspieszenia tempa życia często utrudniają nawiązywanie autentycznych kontaktów interpersonalnych. Głębsze więzi są zastępowane powierzchownymi, jednodniowymi stycznościami. Wśród „jednorazowych przedmiotów” nawet człowiek bywa traktowany jak przedmiot „jednorazowego użycia”, lub też sam zaczyna ujmować siebie przedmiotowo. Odgrywanie ról, zachowania „nienaturalne”, działania pozorne stają się dodatkowymi sposobami odczucia swego wyalienowania. Dlatego też ważnym zadaniem pedagogów i psychologów staje się budowanie świadomości, że człowiek jest człowiekiem między innymi dzięki takim cechom osobowym, jak szczerść i autentyczność. Zakłamanie i usprawiedliwianie się często niszczą autentyczność przeżyć⁷⁸. Niszczą także podstawę afirmacji życia człowieka: dobro zastane — wewnętrzne wyposażenie istoty ludzkiej chroniące ją przed samozniszczeniem.

Podobnie też życie poza obszarem samorealizacji nie jest życiem autentycznym i w pełni ludzkim. Jak słusznie zauważa Witold Gombrowicz, gdy nie jest się sobą, „nie ma na czym się oprzeć”; słabnie wówczas sprzeciw człowieka wobec kłamstwa, obłudy, fikcji i manipulacji. Zupełną karykaturą ideału autentyczności jest instrumentalne traktowanie człowieka. Nie są dziś rzadkością postawy ludzkie, które wyrażają się w tym, że w imię autentyczności i nieskrepowanego rozwoju osobowości człowiek przekreśla to wszystko, co wykracza poza krąg partykularnych interesów.

Współcześnie coraz wyraźniej zaznacza się punkt widzenia, iż cywilizacji technicznej nie odpowiada model „człowieka autentycznego”, który dąży do aktualizacji swych możliwości w pojedynczym stosunku ze światem. Bardziej adekwatny wydaje się typ człowieka ekonomokraty lub „kognitariusza”, który kompulsywnie zaspokaja swoje hiperpotrzeby konsumpcji, rywalizacji i sukcesu. Taki sposób życia daje

⁷⁸ J. KOZIELECKI: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 268.

mu satysfakcję, ale nie gwarantuje poczucia sensu życia. Biezące zapotrzebowanie na „chłodnego” emocjonalnie człowieka rodzi jednocześnie „głód” autentyczności — poszukiwanie ludzi charakteryzujących się dużą wrażliwością etyczną: prostolinijnych i szczerych.

Zagrożenia ekologiczne dodatkowo wzmagają pragnienie życia w autentycznym związku z przyrodniczym środowiskiem człowieka. Nasza współczesność wprawdzie zachęca do produkowania nieadekwatnych autoportretów — głównie prezentowania roli, a nie osoby, trudno jednak zgodzić się z twierdzeniem, że cywilizacja przemysłowa rodzi nieautentyczność jak drzewo owoce⁷⁹. Napięte relacje interpersonalne, anachroniczny system wychowania i nauczania znacznie utrudniają kształtowanie się autentycznej osoby.

Środki masowego przekazu promujące przede wszystkim naśladownictwo i „kopiowanie” bynajmniej nie analizują walorów autentyczności. „Małpowanie” w zakresie konsumpcji napędza rozwój gospodarki rynkowej. Spora siła oddziaływania mass mediów może dość skutecznie utrudniać promowanie kultury autentyczności, jak również zaprzepaszczać osiągnięcia rodzinnego wychowania w zgodności z samym sobą.

3.4.6. Autentyczne więzi międzyludzkie – fundament afirmacji życia

Istotę i znaczenie autentyczności dostrzegają między innymi przedstawiciele tak zwanej filozofii spotkania. W dialogu, pod wpływem autentyczności przeżyć i spotkań z innymi, człowiek otwiera się i dojrzewa duchowo. „Właśnie spotkanie odsłania mi coś tajemniczego, dzięki czemu wprowadzam w swe życie nowy sens, i tylko ode mnie i od mego partnera w spotkaniu zależy, czy utrzymam się na tym poziomie autentyczności, czy też spadnę na wygodny grunt nieautentyczności swego życia. Rodzi się we mnie wówczas odwaga bycia sobą” — pisze Jerzy Bukowski⁸⁰.

Wszystkie spotkania międzyludzkie nacechowane atmosferą prawdziwości mają swój doniosły aspekt wychowawczy, zwłaszcza że do najsilniejszego oddziaływania człowieka na człowieka dochodzi wów-

⁷⁹ Ibidem, s. 266, 276.

⁸⁰ J. BUKOWSKI: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1986, s. 169.

czas, gdy ów kontakt można nazwać autentycznym spotkaniem na przykład dwóch ludzi. W autentycznym spotkaniu zawiera się prawdziwość podlegającego oddziaływaniu i oddziałującego, współodczuwanie oraz chęć opowiedzenia się po stronie dobra tkwiącego w konkretnej osobie. Nie potrzeba więc „odgrywać roli”. Ten typ oddziaływania charakteryzuje się przede wszystkim dwoma cechami: wycuciem dobra i chęcią porozumienia się. Angażuje ono w wysokim stopniu intuicję, „wycucie dobra” i wycucie godziwych środków oddziaływania, jest odporne na rutynę i można je określić jako „żywiółotwórcze”⁸¹.

Obustronną autentyczność partnerów interakcji warunkuje wewnętrzna głębia jednostek, intensywny trening duchowy i życiowa konsekwencja. Wówczas tworzą się dogodne warunki pokonania usztywnienia wynikającego z roli społecznej, opancerzania uczuć, reakcji uporzorowanych oraz tendencji do manipulowania drugą osobą.

3.4.7. Rola społeczna a postawa defensywna wobec samego siebie

Kreowanie ról to mechanizm wspierający ucieczkę człowieka w bezsilność. Argumentacja usprawiedliwiająca wszelką nieautentyczność jest w tym wypadku następująca: „moja rola mi na to nie pozwala”, „nie mogę wypaść z roli”. Schematyczne trzymanie się roli z jednej strony zapewnia bezpieczeństwo, a z drugiej — rodzi poczucie zniewolenia. Potrzeba bezpieczeństwa bywa zazwyczaj silniejsza od potrzeby wolności, która stanowi raczej ukrytą tęsknotę niż skrytalizowane dążenie. Dopóki osoba aprobeuje własną rolę i czuje, że zyskuje w niej akceptację środowiska, dopóty odgrywanie tej roli przychodzi jej z łatwością. Większość kontaktów międzyludzkich przebiega bez zarzutu dzięki powszechnemu przestrzeganiu społecznych „reguł gry”. Osoba, która zechce wyłamać się z owych reguł, ryzykuje wejście w otwarty konflikt z rolami kreowanymi przez innych. Rola hierarchiczna szczególnie wyraźnie ukazuje, w jaki sposób maska, zapewniająca poczucie bezpieczeństwa, na niższych szczeblach hierarchii przeobraża się w sytuację przymusową. Osoba stojąca na wyższym szczeblu hierarchii społecznej „wznosi barykadę” z reguł gry i kurczo-wo trzyma się jej przepisów. Ucieczka w utrwaloną rolę, związana

⁸¹ J. RUDNIAŃSKI: *Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, s. 293—295.

z zajmowaną pozycją społeczną, funkcją lub stanowiskiem, jest jednym z rodzajów strategii obronnej⁸².

Im wyższa pozycja społeczna, tym prawdopodobnie więcej masek musi dana osoba zakładać, ale jednocześnie im bardziej autentyczna jest osoba zajmująca wysoką pozycję w społecznej hierarchii, tym większe zyskuje uznanie społeczne. Maską nie wydaje się groźna, gdy nie zaburza poczucia tożsamości osobowej noszącego maskę; póki maska jest tylko maską, nie rodzi szkodliwej nieautentyczności, nie jest „toksyczna”. Jeśli „zrasta się” z twarzą, osoba podlega zjawisku mimikry, a ta międzyludzka maskarada staje się utrzymywaniem fałszywego „ja” w wyraźnie określonym celu, nierzadko instrumentalnym.

„Pancerz” roli i „opancerzanie” uczuć ludzkich występują w ścisłym związku. Współcześnie większość ludzi dokładnie kontroluje i skrzętnie ukrywa swe prawdziwe uczucia, w przekonaniu że są one podejrzane, że intelekt jest społecznie przydatny, a uczucia nie są. W istocie jest odwrotnie — manifestowanie czysto racjonalnego podejścia do życia i ukrywanie emocji świadczą o niskiej samoocenie oraz przyjmowaniu postawy defensywnej wobec siebie i otoczenia. Życiowa defensywa staje się niestety ucieczką w imitację, która nie sprzyja ani żywiołowej twórczości, ani też swobodnemu rozwojowi osobowości.

Zachowania zgodne z rolą są spełnianiem odgórnych oczekiwań, niejednokrotnie bez rozeznania w samym sobie. Kiedy zachwiane zostaną proporcje między „byciem w roli” a czasem pozostawiania w autentyczności, trudniej o samorealizację, łatwiej zaś o destrukcję indywidualnej kreatywności, zdolności przeżywania uczuć wyższych, niezależności psychicznej i aksjologicznej wrażliwości. Może z tego powodu człowiek, poza czasem przebywania wśród ludzi, powinien zadbać o obcowanie z samym sobą. Chwile samotności przywracają mu jego pierwotną naturalność, bo już przed nikim nie musi udawać kogoś innego. Artur Schopenhauer uważał, że w samotności człowiek „marny” odczuwa całą swą marność, natomiast człowiek wielkiego ducha — swą wielkość. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w samotności, choć jesteśmy najbardziej autentyczni, nie zawsze jednak czujemy się najszczęśliwsi. Nasuwa się więc zasadnicze pytanie: w jaki sposób połączyć uzasadnioną etycznie autentyczność z osobowym zadowoleniem? Jeżeli prawdziwe powodzenie życiowe polega na byciu szczęśliwym przy jednoczesnym pozostawianiu sobą, to czy jego zaprzeczeniem będzie kradzież chwil satysfakcji, gdy zakładamy maskę lub wchodzimy w rolę?

⁸² P. LAUSTER: *Odwaga bycia sobą*. Przeł. A. BENDER. Warszawa, „Świat Książki”, 1996, s. 89, 92.

Jądrem pragnienia samotności wydaje się chęć odbudowy wewnętrznej integracji człowieka dzięki dojściu do prawdy o sobie. Prawda cieszy i skłania do praktykowania jej nie tylko w relacji z samym sobą. Psychiczna samoobrona jest na ogół obroną przed nieprzyjemną, budzącą lęk prawdą. Im więcej prawdy człowiek tłumi i wypiera, im bardziej okłamuje siebie i swoje otoczenie, tym silniejsze mogą być jego dolegliwości psychosomatyczne.

Spółeczna rola nauczyciela może uruchamiać tendencję do ucieczki w nienaturalność i skrępowanie, może jednak wydobywać z osoby jej możliwości, sprawiając, że w rolę tę trwale wpisane zostanie zadowolenie z życia i afirmacja wartości człowieka. Nauczyciel nie musi być osobą wesołą czy wesołkowatą, nie musi w oczach uczniów uchodzić za zabawnego, ale rola pedagoga i wychowawcy młodych pokoleń wymaga od niego włączenia w nią afirmacji osoby ludzkiej i satysfakcji z jej pomyślnego rozwoju. Wiara w zadowalające rezultaty wychowania wychyla społeczną rolę nauczyciela ku pozytywnej inklinacji wartościującej.

Dzieci w mniejszym stopniu niż dorośli poddają się terrorowi społecznej formalizacji, dlatego też rzadziej manipulują swym otoczeniem i nieczęsto uciekają się do automanipulacji. W kontakcie z nimi nauczyciel może się uczyć spontanicznej beztroski, nieskrępowania i wyzwalającej z niepokoju otwartości na nowe doświadczenia emocjonalne.

Nauczyciel ceniący prawdę będzie również doceniał wartość autentyczności realizowanej w wielu okolicznościach wychowawczych. Skuteczniej zapobiegnie sytuacji, w której jego wychowanie sprowadzałoby się jedynie do pseudowychowania. Nie będzie się zaliczał również do tych ludzi, których trafnie opisała Ann Freud: „[...] sztywna, drętwa sylwetka, swoisty sposób bycia, wyrażający się wymuszonym uśmiechem, ironicznym zachowaniem i wyniosłymi gestami. Jest ona pozostałością niegdyś bardzo aktywnych mechanizmów obronnych, które oddzieliły się od sytuacji pierwotnych, czyli walki z popędem lub afektem, i przerodziły się w stałe cechy charakteru, w »zbroję charakteru«”⁸³.

3.4.8. Autentyczność a życiowa pomyślność

Człowiek, który nie jest autentyczny i uświadamia to sobie, brzydzi się sobą i dlatego trudniej mu być z siebie zadowolonym, trudniej mu

⁸³ Ibidem, s. 135—136.

też zyskać wewnętrzny spokój polegający na równowadze między treścią wewnętrzną i zachowaniem. Osoba dążąca do tego, aby być autentyczną, rozumie, że prawdziwe, żarliwe istnienie jest wyjątkową umiejętnością, której nie można zaniedbać, bo wówczas nie osiągnie się zadowolenia z przeżytego życia. Zatem niezwykle satysfakcjonujące w wychowaniu, choć realizacyjnie trudne, może być przebicie się przez bariery, jakimi dana osoba się obwarowuje. Nauczyciel, któremu udało się to w odniesieniu do ucznia, może się cieszyć z postępów w wychowaniu.

Autentyzm afirmacji życia odsłania się, gdy rozpatrujemy przeciwną afirmacji negację, czyli życie w stanie rozpacz. O ile nadzieja oznacza ostateczną, choć niepozabawioną wysiłku, zgodę na pozostawanie sobą, o tyle rozpacz jest pokusą rezygnowania z pozostawania sobą. Zgodę na samego siebie zawsze poprzedza odczucie siebie jako wartości, natomiast jedno i drugie stanowi podstawę autentycznej miłości do samego siebie⁸⁴. Nadzieję zapewnia jedynie pierwotne, a zarazem subtelne odczucie samego siebie jako miłości afirmującej wszystkie inne byty istniejące w biosferze.

3.4.9. Utrata radości życia — koszt niepowodzeń człowieka w dążeniu do bycia sobą

W psychologii, zwłaszcza zaś w jej humanistycznej koncepcji człowieka, a także we Viktora Frankla logoteorii i logoterapii, mianem autentycznych określa się prawdziwe uczucia i przeżycia osoby, której myśli, gesty, zachowania pochodzą od niej samej. W tym ujęciu termin „autentyczność” zbliżony jest do pojęcia spontaniczności. Nieautentyczne są więc wszelkie zachowania „na pokaz”, „noszenie maski”, „zgrywanie się”. Są one jakąś mniej lub bardziej uświadomioną formą gry i często bywają wyuczone. Stanowią także odmianę dostosowania się do otoczenia. Zwolennicy tej koncepcji człowieka przyjmują założenie przypominające przekonanie Jeana Jacquesa Rousseau, jednego z twórców nowoczesnego dyskursu autentyczności, że człowiek autentyczny jest dobry. Podkreślają także, że człowiek, który chce żyć zgodnie z naturą, który chce być autentyczny, niezależny i zadowolony, musi stanowić harmonijną całość — spójny system zwany osobą. Na-

⁸⁴ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975...*, s. 280—281.

tomiast osoby, których jedność została zaburzona, które straciły swą tożsamość, są pełne lęku i niepokoju, działają mało efektywnie i często wymagają pomocy terapeuty⁸⁵. Wypowiedzi typu: „Jestem zbiorem luster, które odbijają to, czego otoczenie chce ode mnie”, albo też: „Ciagle gram obce mi role, nie mogąc być sobą”, świadczą o tym, że ich nadawcy stracili własną integralność, stając się zbiorem właściwości, ról i sprzecznych wymagań.

Psycholodzy pracujący zgodnie z założeniami koncepcji humanistycznej stosują terapię skoncentrowaną na pacjencie. W myśl założeń takiej terapii powodzenie w leczeniu pacjenta zależy w dużej mierze od postawy terapeuty. Zachowanie terapeuty powinno być kongruentne, to znaczy zgodne z jego prawdziwymi przekonaniem. Nie powinien on udawać, że podoba mu się to, czego w istocie nie znosi. Słowem — powinien być sobą. Odminnym sposobem oddziaływania pedagogicznego jest organizowanie spotkań grupowych, których zadaniem jest przyspieszenie osobistego rozwoju i poprawa relacji interpersonalnych przez umożliwienie autentyczności w stosunkach międzyludzkich.

Uczestników grupy zachęca się do odrzucenia maski i zachowań fasadowych, do szczerego mówienia o aktualnych doświadczeniach i doznaniach. Wysiłek bycia autentycznym stanowi pierwszy etap godzenia się z istnieniem i wymaga od człowieka zrozumienia, jak bardzo zanurzony jest w tym świecie. Autentyczność powinna jednak prowadzić go do coraz doskonalszego i szczęśliwszego istnienia.

3.4.10. Prawdziwość instytucji społecznych – wychowanie do autentyczności w szkole i na uniwersytecie

Janusz Korczak, kierując do wszystkich nauczycieli słowa: „[...] bądźź sobą, szukaj własnej drogi, poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać, zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków”⁸⁶, był świadomy skostniałego zła szkoły, która tresuje mechanizmy pamięci, ale nie uczy rozumienia dziejów ludzkości, a tym bardziej nie uczy człowieczeństwa. W swych dziełach pedagogicznych ujawnia mechanizmy

⁸⁵ J. KOZIELECKI: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 265–266, 272–273.

⁸⁶ J. KORCZAK: *Myśli. Bądźź sobą — szukaj*. Oprac. H. KIRCHNER. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987, okładka.

instytucjonalnej tresury, demaskuje pozór szkolnych zabiegów wychowawczych, legalizujących zło stosunków społecznych, bezwład intelektualny, dyktaturę nakazów i zakazów, zwaną pedagogiką.

Nie tylko Korczak, ale znacznie wcześniej prekursor naturalizmu pedagogicznego Jean Jacques Rousseau zarzucał wychowaniu wykończenie dziecka z autentyczności; młody człowiek im bardziej jest wychowywany, tym bardziej przestaje być sobą. Szkoła zaś powinna być ogniskiem życia dziecka, nie sztucznym środowiskiem przymusu i narzuconych powinności. Twierdząc, że prawdziwe wychowanie jest wychowaniem człowieka, a nie rzemieślnika, oficera czy dworzanina, Rousseau wychowanie rozumiał jako kształcenie osobowości, to znaczy człowieka wolnego, będącego samym sobą, a nie odtworzeniem wzorca, jaki narzuca społeczeństwo. Lew Tołstoj podziela krytykę kultury Rousseau. Razem z zewnętrzną wolnością człowieka zostaje w kulturze zatracona również jego wolność wewnętrzna. Stąd sztuczność i pozbawienie się osobowości, tak że człowiek zamiast dążenia do tego, żeby zostać samym sobą, usiłuje przede wszystkim żyć tak, jak żyją inni⁸⁷.

Dla zwolenników naturalizmu natura i „naturalność” stanowiły istotne elementy formułowania teorii edukacji. Krytykując społeczeństwo za sztuczność i fałsz, opowiadali się oni za wychowaniem naśladującym samą naturę, w którym dominowałyby bezpośredniość, autentyzm, swoboda, spontaniczność i prostota. Metafizyczne koncepcje naturalistyczne opierały się na przekonaniu, że w naturze przejawia się uniwersalny porządek kosmosu i że stanowi ona źródło wszelkich dobrodziejstw.

Współczesna szkoła nie zawsze jest miejscem autentycznych doświadczeń i stymulowania postawy autentyczności swych uczniów. Kult autoprezentacji i nierzeczywistych relacji społecznych przyspiesza proces redukcji tej cennej dyspozycji psychicznej. Konwenanse kulturowe i apologia przesadnej kurtuazji nie wspomagają bycia sobą. Przekonuje o tym sceptyczna wypowiedź studentki polonistyki: „W szkole dla uniknięcia przykrych konsekwencji lepiej czasem nałożyć »maskę« popolitości, zadowolić rozmówcę, czyli nauczyciela, skinięciem głowy, zrobić »dobrą minę do złej gry« i »wrócić do siebie«. Osobę autentyczną łatwo dyskryminować za inność, dziwaczność i zranic”. Szkoła, w której panuje taki klimat, rodzi zastraszenie, tłamsi oryginalność, uszkadza zdrowie somatyczne i emocjonalne,

⁸⁷ Podaję za: S. HESSEN: *Filozofia, kultura, wychowanie. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*. Oprac. M. HESSENOWA. T. 12. Warszawa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973, s. 12, 381.

a każąc zaprzeczać samemu sobie, demoralizuje. Schizofrenia to choroba nieautentyczności, chroniczna niemożność ani bycia sobą, ani też odzyskania samego siebie. Nieuzasadnione ograniczanie autentyczności uczniów czy studentów naraża ich na zachwianie równowagi emocjonalnej.

Wspólnota akademicka, *universitas*, odmiennie niż szkoła, jest ładem spontanicznym, a nie sztucznie zaprowadzonym. Waler prawdziwości nadaje tej społeczności sposób wartościowania jej członków: wewnętrzny imperatyw głoszenia prawdy naukowej i zdolność wykrywania nieprawdy, ujawnianie własnej autentyczności w ramach zakorzenienia w roli oryginalnego badacza i odkrywcy. Wspólnota ludzi nauki, wykazująca szczególne przywiązanie do wolności i autonomii, ma warunki sprzyjające kultywowaniu zachowań autentycznych, akceptacji różnorodności stylów pracy naukowej i sposobów dochodzenia do prawdy. Uniwersytet wzywa do autentyczności rozwoju, poszukiwania siebie w obrębie własnego umysłu, emocjonalności i duchowości. Podtrzymując tradycje tolerancji, kształca zdolność samostanowienia i nieobawiania się własnej niepowtarzalności. Może więc być „kuźnią” wychowania w autentyczności.

3.4.11. Wewnętrzna zgodność – rdzeń poczucia godności i ostoja akceptacji życia

Wewnętrzna prawdziwość, objawienie się w całości takim, jakim się jest, stanowi istotę tego, co Jan Paweł Władysław Dawid nazwał „duszą nauczycielstwa”. „[...] autentyczność jest jej składnikiem, indywidualnym darem, powołaniem i przejawem wyższego w człowieku pierwiastka. Jest również koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego, świadectwem przynależności człowieka do wewnętrznego świata celów. Człowiek czuje, że musi być sobą albo przestanie istnieć moralnie. A więc musi być sobą naprzód każdorazowo w poszczególnych stanach — myślach, uczuciach, potem — w całości ogólnie, jako indywidualność. Wreszcie — jako członek społeczności i narodu. Warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej zgodności z sobą i prawdziwości opartego życia i wyrażania się wytwarza tylko państwo narodowe: samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające. Tam, gdzie państwo oparte jest na ekonomicznym wyzysku albo też jest narodowo obce, w moralnym życiu jednostek pojawia się niebezpieczeństwo w postaci szeregu konfliktów

i sprzeczności. Życie jednostek nie może się w nim w pełni wyrazić; jednostka nie może realizować się indywidualnie i zawodowo, część sił i uzdolnień musi tłumić, innym dawać wyraz tylko połowicznie. Dążnościom tym musi zaprzeczać, kłamać przekonaniom i uczuciom. W najlepszym razie wytwarza się życie dwoiste, ale dwoistość jest już zaprzeczeniem wewnętrznej zgodności i prawdziwości. Organizacja umysłu usiłuje odzyskać jedność między sferą, do której pod parciem zewnętrznych sił dostęp daliśmy kłamstwu i obłudzie, a tą, która miała pozostać rezerwą prawdziwej naszej istoty. Dokonuje się, mimo wiedzy i woli naszej, nieustanna osmoza, przenikanie, i w rezultacie obie okazują się zatrute nieszczerością. Gdy człowiek w pewnej liczbie sytuacji z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni być sobą w tych wypadkach, kiedy nie ma zewnętrznego nacisku. Zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia są rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które z kolei życie to umacnia i podtrzymuje. Gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zakłócone. W warunkach tych wychowanie traci swój głęboki sens, staje się także czymś sprzecznym w sobie, połowicznym, konwencjonalnym. Może być jeszcze przystosowaniem, tresurą, rodzajem »ortopedii«, przestaje być wprowadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastka, walką, którą podejmujemy w każdym nowym pokoleniu o swoje wyzwolenie i zrealizowanie na ziemi dobra⁸⁸.

Dla Jana Pawła Władysława Dawida wewnętrzna zgodność, rozumiana jako konieczna dyspozycja psychiczna nauczyciela, jest rdzeniem jego życia moralnego i podstawą akceptacji życia. Nieautentyczność natomiast — groźnym objawem zaniku osobistej godności. Autentyczność ma więc swą immanentną więź z takimi wartościami ludzkimi, jak: godność, moralne dobro i afirmacja życia.

W takiej sytuacji coraz istotniejsze wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie: dlaczego nauczyciel powinien być człowiekiem autentycznym, doskonałym się w kunszcie bycia sobą? Autentyczność jest przecież atrybutem nie tylko psychoterapeuty, ale przede wszystkim dobrego wychowawcy. Wprawdzie wyższości autentyczności nad nieautentycznością i prawdy nad fałszem nie trzeba uzasadniać, zastrzymam się jednak na argumentacji, która potwierdza doniosłość omawianych kwestii.

⁸⁸ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1948, s. 22—27.

1. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie doceniają znaczenie postawy autentyczności w pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą oraz w tworzeniu ethosu zawodowego. Nauczyciele wśród wartości składających się na sylwetkę osobową nauczyciela wymieniają również autentyczność i są przekonani, że dobre wychowanie nie pozostawia miejsca dla fikcji, udawania i dwulicowości⁸⁹. Młodzież dostrzegała potrzebę autentyczności swych nauczycieli, uzasadniając swój punkt widzenia tym, że pedagodzy powinni mieć świadomość własnych odczuć, umieć je komunikować, a przede wszystkim nie fałszować samych siebie. Pozwala to traktować ucznia z należytym szacunkiem i po partnersku⁹⁰.
2. Człowieka autentycznego darzy się zazwyczaj większą sympatią i zaufaniem niż człowieka nieszczerego. Na sympatii i ufności zasa-
dza się zaś całe wychowanie. Autentyczność wychowawcy skutecznie buduje jego autorytet oparty nie na przemocy, lecz przyjaźni z wychowanymi, „przywraca mu młodość” i czyni atrakcyjnym partnerem dzieciństwa. W przeciwnej sytuacji dzieci, obdarzone naturalną prostolinijnością i szczerością, szybko wykryją retusz, demaskując tego, kto kryje się pod maską.
3. Zachowania autentyczne stanowią podstawę konstruktywnej komunikacji międzyludzkiej, pokojowego dialogu i udanych negocjacji niezbędnych w każdej pracy wychowawczej, zwłaszcza zaś w wychowaniu i resocjalizacji dzieci oraz młodzieży zagrożonej dewiacjami społecznymi. Jako sposób uzdrawiania konfliktów intra- i interpersonalnych autentyczne odniesienia międzyludzkie są przeciw-
wagą alienujących i frustrujących relacji społecznych.
4. Nauczyciel, który stara się być sobą, udowadnia, że los uczniów nie jest mu obojętny, dlatego może liczyć na ich współpracę w procesie wychowania i na zrozumienie ewentualnych słabości. Jego uczniowie rzadziej się buntują przeciwko niemu, rzadziej też czują się w szkole osamotnieni.
5. Na autentyczne zachowanie nauczyciela wychowanek na ogół odpowiada w sposób prawdziwy, daje się poznać takim, jaki jest w istocie. Nauczyciel może wówczas dostosować do niego program edukacyjny.
6. Autentyczność czyni nauczyciela i ucznia ludźmi prospołecznymi, dlatego postawa taka jest pomocna w osiąganiu powodzenia edukacyjnego, zawodowego i osobistego. Człowiek autentyczny trochę bezwiednie zwraca uwagę innych własną naturalnością.

⁸⁹ *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia...*, s. 194.

⁹⁰ A. ŚWITAŁA-WIERZBICKA: *Rozwijanie umiejętności pracy z młodzieżą w ramach specjalistycznego kształcenia pedagogów opiekuńczych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 8, s. 41–42.

7. „Prawdziwe powodzenie życiowe oznacza bycie szczęśliwym, będąc sobą, nie kradnąc chwil satysfakcji, kiedy zakładamy maskę, upodabniamy się do kogoś, błaznujemy z nadmiernego stresu, wchodzimy w skorupę nieobecności i robimy dobrą minę do złej gry. Tylko sukces osiągnięty przeze mnie jako osobę autentyczną jest autentycznym sukcesem. Inny — długo się nie utrzyma i nie będzie cieszył”⁹¹.
8. Człowiek autentyczny ma większą szansę ocalenia właściwej struktury aksjologicznej, gdyż nie zrywa on kontaktu z własną niepowtarzalnością. Posiada także wszystkie dane ku temu, by oprzeć się zewnętrznym zagrożeniom i zachować doskonale zdrowie psychiczne. Myśl tę podejmuje Tadeusz Kotarbiński, zalecając, aby nie pozwolić automatyzmowi stosunków społecznych ani też innym ślepych siłom na zaprzepaszczenie tych walorów indywidualnych, które się ma. Streszcza się to w postulatcie godności osobistej, a kulminuje w prawie do własnego osądu etycznego — do bycia sobą⁹².
9. „Nikt nie darzy sympatią kogoś, kto chce kogoś oszukać, a przecież nieautentyczność, mniej lub bardziej świadoma, jest próbą oszustwa, kłamstwa. Nauczyciel zamaskowany może wzbudzić rozczarowanie, gdy okaże się, jaka jest jego prawdziwa natura. Natura zaś zawsze się ujawni, ponieważ wewnętrzna kontrola zbyt dużo kosztuje. Zrozumiałe, że nie w każdej sytuacji trzeba i można być sobą, ale nie można zawsze udawać kogoś, kim się nie jest”⁹³.
10. „Nauczyciel nieszczerzy zwiększa dystans w stosunku do uczniów, podtrzymuje aureolę własnej nieomylności, buduje autorytaryzm w klasie, a mimo to nie jest dla uczniów autorytetem. Autorytetów poszukujemy na ogół wśród osób autentycznych”⁹⁴.
11. W rzeczywistości społecznej, w której roi się od plagiatów, fałszyfikatów, kopii, blichtru, manipulacji, ingracjacji i „fałszywych autoportretów”, a z nienaturalności zachowania czyni się normę behawioralną, istnieje uzasadniony popyt na ludzi zgodnych wewnętrznie w swoim sposobie bycia. Cechy te odpowiadają modelowi humanisty: wiarygodnego i z pewną determinacją tropiącego sztuczność.

⁹¹ Ibidem, s. 42.

⁹² T. KOTARBIŃSKI: *Medytacje o życiu godziwym...*, s. 48.

⁹³ A. ŻYWCZOK: *Ludzka autentyczność — uznanie dla prawdy w interakcjach wychowawczych*. W: *Sacrum — sztuka — wychowywanie*. Red. W. SACHER. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 149.

⁹⁴ Ibidem.

3.4.12. Między pierwotną naturalnością a prawdziwością wtórną – pedagogika autentyczności przeżyć

Można mieć nadzieję, że współczesna polska pedagogika, doceniająca coraz częściej takie kategorie filozoficzno-pedagogiczne, jak: „wolność”, „altruizm”, „radość życia”, będzie otwarta również na wartość autentyczności. To cenne dobro moralne wymaga szczególnej ochrony ze strony teoretyków i praktyków wychowania. Ochroną tejże dyspozycji osobowej mogłoby być sukcesywnie wdrażane wychowanie do autentyczności.

Wspomina o nim Janusz Homplewicz, nazywając je pedagogiką autentyczności przeżyć, której zasadniczym celem jest „budzenie osoby”: zdzieranie maski, wyzwianie się z pozorów, obaw i lęków oraz powrót do upragnionej autentyczności. Podtrzymywanie w człowieku takiej rzeczywistości wyraża — jego zdaniem — wewnętrzną prawdę człowieka. Wychowanie byłoby wtenczas spotkaniem nacechowanym odpowiednią delikatnością i autentycznością, gdyż takie wpływy rzeźbią pozytywne profile przeżyć i doświadczeń młodego człowieka⁹⁵. Wychowaniu w omawianym duchu sprzyja podejmowanie trudu samopoznania i samorozwoju, ale także zapewnienie warunków swobodnego działania oraz suwerennych wyborów.

Nasuwa się wobec tego pytanie: jakie będą konsekwencje uznania autentyczności egzystencjalnej za kategorię pedagogiczną? Przede wszystkim oznaczałoby to postawienie dwóch postulatów: po pierwsze, postulatu poznawania w procesie wychowawczym autentycznej egzystencji młodego człowieka, po drugie zaś, dotarcia do niej. Do wypełnienia zadań wynikających z pierwszego z tych postulatów nie wystarczą nauki operujące prawami ogólnymi, takie jak psychologia, socjologia. Wprawdzie odrzucenie ich współpracy byłoby błędem, niemniej egzystencja każdego wychowanka jest konkretna, jedyna i dlatego nie da się zamknąć w żadnych schematach. Z kolei realizacja drugiego zadania — dotarcie do osoby ucznia — nie utożsamia się tylko z indywidualizacją, rozumianą jako dopasowanie oddziaływania pedagogicznego do zainteresowań czy potrzeb poszczególnych wychowanków, ale zmierza do czegoś znacznie poważniejszego: do trafienia w sam rdzeń jego rozwijającej się egzystencji, by doprowadzić go do wolnej decyzji⁹⁶.

Bycie sobą to w pewnej mierze właściwe rozporządzanie swoją osobą, albo też, jak ujmował to Karol Wojtyła: „[...] bycie sobą znaczy

⁹⁵ J. HOMPLEWICZ: *Etyka pedagogiczna...*, s. 140.

⁹⁶ J. TARNOWSKI: *Pedagogika egzystencjalna*. W: *Pedagogika*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004, s. 260.

przekraczanie siebie w stronę prawdy, niejako rządzenie się prawdą. W sumieniu zaś dokonuje się owo szczególne sprzęgnięcie prawdziwości z powinnością, które przejawia się jako normatywna moc prawdy⁹⁷. Autentyczność to w istocie wezwanie do prawdy o sobie samym, jak również o własnym człowieczeństwie. Prawda o sobie natomiast jest podstawą doświadczania godności osobistej i respektowania godności innych ludzi.

Prawda, dobro moralne, odwaga, wolność, afirmacja życia — to ideały wychowania przyciągające swym autentyzmem, atrakcyjne jak wszystkie humanistyczne wartości wzbogacające biologiczną egzystencję człowieka w świętości, których człowiek nie chce się wyrzec; wręcz przeciwnie — pragnie je ocalić, dzięki szlachetnym poprzednikom, dla następców. Siły wiążące poszczególne jednostki aksjologiczne wynikają z przywiązania człowieka do spostrzegania natury ludzkiej w sposób pozytywny. Im człowiek bardziej zabiega o siłę owych powiązań, tym większe prawdopodobieństwo, że w pracy nad sobą uda mu się zintegrować własną aksjosferę, dając temu wyraz w aprobatywnym stosunku do życia.

Autentyczność wyraża istotę naszej ludzkiej natury i między innymi dzięki niej rozwój wolności na świecie czyni widoczne postępy. Toruje również drogę nadziei na odważne udźwignięcie własnego istnienia, na bycie godnym autentyczności i prawdziwej afirmacji życia. Autentyczność jako wyraz dojrzałości emocjonalnej i etycznej, swoistej autonomii funkcjonalnej człowieka jest charakterystyczną cechą ludzi moralnie dobrych. Pogłębiona świadomość w tym zakresie może stanowić podstawę szeroko rozumianej edukacji aksjologicznej. Aby jednak przywrócić wychowaniu do autentyczności właściwą świetność, trzeba przeanalizować te procesy kulturowo-cywilizacyjne, które są odpowiedzialne za jego zdeformowanie. Mam również nadzieję, że zalecenie autentyczności będzie można podnieść do godności prawa powszechnego.

3.5. Immanentna pogoda odwagi i etycznej dzielności

Męstwo jako akt ludzki podlegający wartościowaniu jest pojęciem etycznym, natomiast męstwo rozumiane jako powszechna i istotna afirmacja bytu należy do specyfiki ontologii. Kształtowanie dyspozycji

⁹⁷ K. WOJTYŁA: „*Osoba i czyn*” oraz *inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 502.

do przejawiania odważnych zachowań, a więc wychowywanie w duchu etycznie uprawnionej odwagi, pozostaje domeną pedagogiki.

Wyrabianie charakteru, a za jego pośrednictwem prawdziwej krzepkiej moralności ma na celu formowanie w osobie ludzkiej poczucia szczęścia i odwagi. W rozszerzaniu kręgu sympatii duże znaczenie ma likwidowanie uczuć strachu i zagrożenia⁹⁸. Wewnętrzne powiązanie szczęścia i odwagi pozwala spostrzegać w tychże wartościach prawdziwych sprzymierzeńców procesu wychowania. Odwaga potrzebna do tego, by być szczęśliwym, jest nie mniej istotna od szczęścia płynącego z etycznej dzielności i męstwa istnienia. Zrozumienie istoty i sensu ludzkiej odwagi wymaga z jednej strony przedpojęciowego odczucia fundamentalnych wartości ogólnoludzkich, intuitywnego poznania tego, co w świecie tym warto afirmować, a co negować, z drugiej zaś strony potrzebuje naukowego wglądu w pobudki odważnych zachowań człowieka.

Mam nadzieję, że namysł nad naturą ludzkiej odwagi to nie tylko sposób przekazania, jak poradzić sobie z rozlicznymi lękami, a nieco ogólniej — z „przeciwzasadą” odwagi, czyli tchórzostwem, ale okaże się także swoistą metaodwagą.

Istotę wychowania można ująć jako dodawanie człowiekowi odwagi do podejmowania etycznie prawych czynów i szlachetnych działań. Tak postrzega sens wychowania Emmanuel Mounier, który odwagę uczynił składową moralnej dojrzałości człowieka⁹⁹. Wychowanie rozumiane nie jako sterowanie ludzkim postępowaniem, czy nawet kształtowanie go, ale pojęte na sposób aksjologiczny — jako pobudzanie, naprowadzanie, a dosłownie: dodawanie odwagi, ujawnia doskonały wgląd przedstawiciela personalizmu filozoficznego w istotę ludzkiej natury, rozpiętej pomiędzy lękiem a jego przeciwieństwami.

Pierwszy krok w życiu dziecka staje się rzeczywiście i symbolicznie objawem jego prawidłowego rozwoju. Wyrażna zachęta ze strony rodziców, by ich dziecko wykonało „pierwszy krok”, jest niczym innym, jak próbą dodania mu odwagi. Potoczna wypowiedź: „zrób pierwszy krok”, to sugestia, by ktoś z naszego otoczenia zdobył się na akt odwagi w jakiejś trudnej dla niego sytuacji. Uczynienie „pierwszego kroku” w ważkiej i moralnie „nieskażonej” kwestii, na przykład zdobycie się na gest przebaczenia, wyciągnięcie ręki na zgodę, staje się świadectwem samodzielności decydowania i emocjonalnej dojrzałości człowieka.

⁹⁸ B. RUSSELL: *Negatywna teoria wychowania*. Przeł. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Iskry”, 1958, s. 29.

⁹⁹ **Wychowanie** nie polega na „fabrykowaniu”, lecz na „przebudzeniu” osoby, dawaniu jej odwagi, pobudzaniu do dojrzałości emocjonalnej (Emmanuel Mounier).

Dodania odwagi młodemu człowiekowi wymaga pójście po raz pierwszy do przedszkola, szkoły czy na uczelnię. Sporej odwagi potrzeba, by wejść w nowe środowisko rówieśnicze, sąsiedzkie czy zawodowe. Korzystamy z naszych rezerw odwagi, gdy przejmujemy na siebie nowy zakres obowiązków, nową odpowiedzialność, a także kiedy wchodzimy w odmienne niż dotychczas role społeczne, na przykład w rolę ucznia, małżonka, rodzica. Jeszcze większą odwagą musimy się wykazać, kiedy podejmujemy trud walki z chorobą lub innymi dolegliwościami organizmu, związanymi na przykład z okresem starzenia się i utratą części sił vitalnych. Odwaga nieodzowna jest również w pracy nad sobą; osiągnięcia autoterapii zależą w dużej mierze od wcześniejszego posiadania w strukturach charakteru zdolności „pójścia naprzód”, śmiałego wychodzenia naprzeciw nowym doświadczeniom emocjonalnym i woli modyfikowania własnych postaw. Sama struktura życia ludzkiego naznaczona jest odwagą istnienia, przetrwania, samostanowienia i rozwoju. Człowiek, bytując w odwadze, uczy się odważnych zachowań od innych członków ludzkiej społeczności, czyli jest wychowywany albo w dzielności, albo w lęku. Dopiero jednak dominacja odwagi nad strachem czyni życie ludzkie godnym przeżycia.

Jestem przekonana, że zwłaszcza dziś, w czasach rozpanoszenia się wielu destruktywnych zjawisk społecznych, podważających człowieczeństwo niektórych przedstawicieli ludzkiej wspólnoty, szczególnie pilna staje się potrzeba reaktywowania idei męstwa, a wraz z nią wszystkiego, co jest refleksyjnym dążeniem do tego, co aksjologicznie szlachetne. Autentyczna odwaga w tym, co dobre, pozwala zintegrować przemożny strach oraz rozliczne niepokoje współczesnego człowieka w śmiały, afirmatywny protest przeciw nihilizmowi dehumanizacji.

3.5.1. Związek aretologii z naukami pedagogicznymi

Arystoteles, nazywając etykę teorią cnoty, daje początek aretologii. Cnoty ludzkie dzieli na moralne, czyli cechy charakteru, oraz intelektualne. Wśród dwunastu cnót moralnych znajduje się interesująca nas odwaga. Od czasów Platona zalicza się odwagę, męstwo (gr. *andreia*) do kanonu czterech cnót kardynalnych obok mądrości i roztropności (gr. *phronesis*, *sofia*), sprawiedliwości (gr. *dikaioσύνη*) oraz umiarkowania i samoopanowania (gr. *sofrosyne*)¹⁰⁰. Pedagogicznym

¹⁰⁰ *Etyka. Antologia tekstów*. Oprac. Z. KALITA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995, s. 19.

odpowiednikiem cnót moralnych obowiązujących w etyce jest ideał wychowania, odwaga zaś jest istotną składową owego ideału.

Odwaga to cnota ujawniająca się w walce. Stanowi ona podstawowy warunek podejmowania walki i wieńczenia jej zwycięstwem. Grecki źródłosłów odwagi odnosi ją do rzeczy męskiej, czyli „męstwa”. Męstwo zaś jest wiedzą o tym, co straszne i co napawa otuchą, czyli wiedzą o tym, czego się bać należy, a czego nie. Łacińskie *fortitudo* podkreśla w odwadze dzielność, moc i siłę. Z kolei *courage*, francuska nazwa tej cnoty, ma swe źródło w łacińskim *cor* — „serce” i może sugerować, że chodzi tu o poryw serca, zryw emocji. Ten sam źródłosłów widoczny jest we włoskim *corragio*¹⁰¹. Odwaga, męstwo, nieustrasżoność cechują zatem człowieka nieuleknionego, wytrwałego, nieugiętego; to śmiała, „przytomna” postawa wobec niebezpieczeństwa, siła moralna.

Są w języku polskim dwa terminy bliskie znaczeniowo: „odwaga” i „męstwo”. Termin „odwaga” ma w języku potocznym szersze znaczenie niż „męstwo”, którego sens ma odcień etyczny dodatni, oznaczający cnotę, podczas gdy „odwaga” niekiedy tego odcienia nie ma i może być „ślepa”. Aby odwaga stała się męstwem, potrzebna jest jeszcze zasada etyczna, która spośród celów o różnych wartościach moralnych nakazuje wybór celu najwyższego¹⁰².

Męstwo jest więc cnotą osoby ludzkiej, a jej moralną miarę stanowi gotowość ryzykowania własnymi wartościami i gotowość poświęcania osobistych wartości w imię realizacji wartości innych osób lub grup społecznych. Miarodajność odwagi jest wyznaczona stopniem ryzyka, jakie podejmujemy. Natomiast moralną miarą odwagi jest z jednej strony doniosłość wartości, w których obronie i dla których realizacji działanie się podejmuje, z drugiej zaś — miarą są te wartości osobiste, które w takim działaniu się naraża lub poświęca¹⁰³.

Mówi się zarówno o odważnym człowieku, jak i o odważnym postępowaniu lub zachowaniu. W pierwszym przypadku używamy terminu „odwaga” w sensie dyspozycyjnym, czyli na oznaczenie dyspozycji psychicznej do odważnego postępowania, w drugim znaczeniu, gdy mowa o odważnym postępowaniu, rozumiemy termin „odwaga” w sensie opisowym i używamy go na oznaczenie cechy zachowania człowieka; w tym rozumieniu to termin abstrakcyjny.

¹⁰¹ Podaję za: Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa, „Książka i Wiedza”, 1981, s. 155.

¹⁰² T. CZEŹOWSKI: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969, s. 182.

¹⁰³ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia...*, s. 158.

Dzielność etyczna, pojmowana na sposób Arystotelesowski, oznacza trwałą dyspozycję do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej, średniej miary, którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny. Idzie tu o średnią miarę pomiędzy dwoma błędami — między nadmiarem a niedostatkiem. W odniesieniu do przyjemności i przykrości środkiem jest umiarkowanie, nadmiarem zaś — nieumiarkowanie. Co się tyczy dawań i brania w dziedzinie dóbr materialnych, to umiarem jest szczodrość, nadmiarem zaś i niedostatkiem odpowiednio: rozrzutność i chciwość. W odniesieniu do bojaźliwości i odwagi umiarem jest męstwo. Niektóre skrajności oscylują wokół środka, przykładem może być zuchwalstwo i męstwo. Środkowi przeciwstawia się w pewnych wypadkach silniej niedostatek, w innych zaś — nadmiar, tak na przykład męstwu przeciwstawia się silniej nie zuchwalstwo, które jest nadmiarem, lecz tchórzostwo, stanowiące niedostatek odwagi¹⁰⁴. Na graficznie wyobrażonej skali cnót moralnych znalazłyby się co najmniej trzy właściwości, stanowiące swoiste kontinuum zachowaniowe osoby ludzkiej: bojaźliwość (niedobór odwagi) — męstwo („złoty środek”) — zuchwalstwo (nadmiar odwagi).

Odwaga rozumiana jako dyspozycja psychiczna zawiera dwa składniki: roztropność, która wskazuje wartość celu, i wielkość niebezpieczeństwa. Oba dyspozycyjne składniki odwagi występują w różnej proporcji, którą da się ocenić po niezawodności, wytrwałości i skuteczności działania. Dlatego też i odwaga może być mniejsza lub większa. Brak lub — odwrotnie — nadmiar jednego ze składników odwagi przemienia odwagę w jej przeciwieństwo.

Ścieranie się uczuć i dążeń zdaje się istotne dla odważnego zachowania się, toteż bylibyśmy skłonni rozróżniać stopnie odwagi w zależności od stopnia wspomnianego uczucia grozy, przezwyciężanego przez przeciwne mu uczucie wartości celu walki. O kimś, kto bez pocucia grozy naraża się na niebezpieczeństwo, powiedzielibyśmy, że „leci jak ćma w ogień”. Przeżycie niebezpieczeństwa bywa często uczuciowo ambiwalentne; obok przykrego uczucia grozy można odczuwać przyjemność walki z niebezpieczeństwem¹⁰⁵.

Odwaga lub dzielność jest w naszych oczach jedną z naczelných wartości ludzkich. Słusznie podziwiamy ludzi, którzy potrafią „dzielnie znosić swój los”, którzy w każdej chwili umieją „wziąć się w garść” i dać z siebie to, co najlepsze, na przykład w walce o zachowanie własnej tożsamości moralnej. Odwagę należy więc rozumieć nie je-

¹⁰⁴ Podaję za: *Etyka. Antologia tekstów...*, s. 107.

¹⁰⁵ T. CZEŻOWSKI: *O odwadze...*, s. 182—183.

dynie jako „idee platońskie”, ale także jako dostępną realizacyjnie możliwość, którą byty ożywione potrafią urealnić.

Odwaga ucieleśnia najważniejsze ludzkie właściwości, bez odwagi trudniej o znaczące horyzonty działania, o napęd życiowy i prawdziwą generatywność, jest więc ona podwaliną sensownego istnienia.

3.5.2. Ludzka odwaga – syntonia afirmacji życia i autodeterminacji

Sens ludzkiej odwagi odsłania odpowiedź na pytanie: dlaczego człowiek powinien być odważny? Prawdopodobnie dlatego, że jest człowiekiem oraz że pragnie żyć jako istota autentyczna; nie automat, którym manipulują społeczne dyktaty lub potrzeby biologiczne, lecz wolny człowiek, dokonujący wyborów, by wyrazić pełnię swej ludzkiej kondycji. Nie możemy, naturalnie, żyć jedynie odwagą, natomiast bez odwagi nie możemy wieść życia mającego sens.

Co pozostanie z człowieczeństwa, kiedy odbierzemy człowiekowi odwagę? Akt odwagi przysparza osobie ludzkiej siły determinacji, pozwalającej „iść naprzód”, czasem pomimo odczucia absurdałności wszystkiego, co nas otacza, mimo zagubienia, a nawet rozpacz. Już sam proces życia wymaga odwagi, która konstytuuje jego sens. Kiedy ów akt słabnie, odczucie sensu naszego życia może ulec zatarciu. Bez niej nie sposób obmyślać nowatorskich teorii naukowych, postępowych projektów technicznych, a nawet tworzyć poezji. Aktem odwagi jest każda nowa orientacja ducha ludzkiego; trwając w postawie odwagi, stwarzamy oryginalne jakości aksjologiczne i kulturowe.

Znane powiedzenie: „Do odważnych świat należy”, wyraża przekonanie, że ludzie odważni określają kształt kultury i cywilizacji, naznaczając je siłą swej indywidualności. Dynamizm ich samorozwoju jest wyznaczony w dużym stopniu przez autentyzm ludzkiej odwagi. Moralna odwaga chroni zarówno przed ucieczką od życia, jak i przed negacją życia, broni przed neurotyzmem i zahamowaniem rozwoju człowieczeństwa, jest również przejawem ufności wobec samego siebie oraz wyraźnie wyrażonym zaufaniem do drugiego człowieka.

Każdą nową ideę tworzą ludzie odważni, chętnie pokonujący rutynę i skostnienie w myśleniu, broniący godności własnej lub walczący o poszanowanie człowieczeństwa innych ludzi — święci i rewolucjonisci, ale także zwyczajni ludzie, którzy wiernie strzegą dobra swych bliskich, sumiennie pracują i urzeczywistniają własnym życiem naj-

lepsze wzory postępowania oraz wychowania. Sokrates, Mahatma Gandhi, Dalajlama, ale także Maksymilian Kolbe, Janusz Korczak, Urszula Ledóchowska, Stefan Wyszyński, Matka Teresa z Kalkuty — oto tylko niektóre sylwetki ludzi etycznie dzielnych i jednocześnie powszechnie znanych. Nie mniej odwagi wymaga jednak codzienne zmaganie się z chorobą, brakiem zatrudnienia lub innymi problemami życiowymi, których doświadczają zwyczajni ludzie, ci spoza pierwszych stron gazet. Wśród nich warto wspomnieć na przykład o szlachetnych wychowawcach placówek opieki nad dzieckiem osieroconym lub niepełnosprawnym, opiekunach rodzinnych domów dziecka, wolontariuszach świetlic środowiskowych i hospicjów, wszystkich nauczycieli z powołania, którzy na „chłód” współczesnej cywilizacji odpowiadają dzielnym zobowiązaniem do troski i obecności przy drugim człowieku.

Odwaga nie jest ani domeną umysłu, czyli czystej racjonalności, ani też uczuciowości człowieka, choć ma wymiar emocjonalny. Odwaga to ukryty wymiar naszej egzystencji, dana nam, by wspierać ludzkie poszukiwanie sensu istnienia. „Zrozumieć ją można tylko jako stan człowieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął poza życiem organicznym i zmysłowym, poza tym, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew samozachowaniu. Ale stawiać tak poza życiem fizycznym może to tylko, co jest od niego z istoty swej niezależne, co jest w człowieku pierwiastkiem nadzmysłowym. Jakoż widzimy, ile razy pierwiastek ten ulega rozbudzeniu i nabiera siły, gdy rozwija się głębsze życie wewnętrzne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie od wymagań lub wbrew wymaganiom życia materialnego — duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa, a w tym wszystkim mieści się już odwaga. Najwyższe napięcie duchowego życia, które wyraz znajduje w męczeństwie za swoją prawdę, jest tylko spotęgowanym objawem tego, co w słabszej postaci znajdujemy w każdym akcie odwagi. Wychować zatem odwagę, jako stale działającą w człowieku siłę, to wprawdzie rozbudzić w nim głębokie życie duchowe. To znaczy życie takie mieć już w sobie”¹⁰⁶.

Karol Libelt w rozprawie *O odwadze cywilnej* zapisał, że ten rodzaj odwagi „jest na siły każdego zwyczajnego człowieka oraz że się społeczeństwo po każdym swym członku domagać jej może, gdyż jest ona rękojmią moralności i praw publicznych. W tym znaczeniu dorównuje uczciwości i dlatego jest obowiązująca jak uczciwość. Jest po wszystkie czasy i towarzyszy człowiekowi we wszystkich jego stosunkach publicznego życia; nie żąda od niego niczego więcej, niż aby sam szano-

¹⁰⁶ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa...*, s. 25—26.

wał prawo i wolność i nie pozwalał gwałcić tych podstaw socjalnych nikomu”¹⁰⁷.

Odwaga, choć rodzi się i ujawnia w konfliktowych sytuacjach moralnych, jest pokojową wartością humanistyczną oraz potrzebą społeczną¹⁰⁸. Jest także niewątpliwie cenioną zaletą osobistą — cnotą zdobiącą zarówno jednostki, jak i grupy ludzkie, zatem powinna stać się również częścią programu wychowawczego, osią wychowania w etycznej dzielności. Szczęśliwie, jak się domyślamy, została wpisana odwaga w samą naturę człowieka, a więc również w podstawy jego człowieczeństwa. Kultura może jednak wzmacniać lub osłabiać składniki tejże natury, preferując określone wzorce wychowawcze.

3.5.3. Odwaga a strach i lęk

„Nie może ręczyć za swą odwagę, kto nigdy nie był w niebezpieczeństwie”¹⁰⁹, zauważył nie bez racji François de La Rochefoucauld. Strach fizjologiczny jest naturalną reakcją w obliczu ryzyka. Najbardziej tchórzliwy człowiek może się wykazać zdumiewającą wręcz odwagą w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Odwaga jest więc zespoleniem imperatywów etycznych z innymi niż w przypadku brawury cechami ryzyka. Można mieć temperament tchórze, lecz duchowo doświadczać odwagi¹¹⁰.

Podczas gdy strach może prowadzić do sięgania po środki zwrócone przeciw przedmiotom strachu, lęk nie zdoła tego sprawić, gdyż z natury swej jest bezprzedmiotowy. Chroniczny lęk jest biologicznie bezużyteczny i nie da się go wyjaśnić w kategoriach ochrony życia. Wywołuje on w człowieku formy postępowania nacechowane nieufnością do samego siebie, wykracza więc poza uzasadnienie biologiczne. W sensie fizjologicznym lęk okazuje się czynnikiem w większym stopniu destruktywnym niż zapobiegawczym.

Męstwo w tym ujęciu jest gotowością zaakceptowania antycypowanych przez strach negatywnych aspektów życia. Biologiczna autoafirmacja wymaga równowagi między męstwem i strachem. Zarówno strach, jak i męstwo współtworzą proces życiowy zasadniczo stabilny.

¹⁰⁷ Podaję za: T. CZEŻOWSKI: *O odwadze...*, s. 184.

¹⁰⁸ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia...*, s. 168.

¹⁰⁹ F. LA ROCHEFOUCAULD: *Maksymy i rozważania moralne*. Przeł. T. BOY-ŻELEŃSKI. Kraków, Wydawnictwo „Zielona Sowa”, 2003, s. 112.

¹¹⁰ T. CZEŻOWSKI: *Odczyty filozoficzne...*, s. 159—160.

Nie zrównoważony strach i niezrównoważone męstwo niszczą życie, którego zachowanie i rozwój są funkcją względnej równowagi między ludzkim strachem i męstwem. Arystotelesowska koncepcja męstwa jako cnoty kardynalnej — „złotego środka” między tchórzostwem a lekkomyślnością, wydaje się więc dość trafna. Do lęków, które wyzwalają akty odwagi, zalicza się następujące jego postaci: lęk przed niebytem, losem i śmiercią, pustką i utratą sensu życia, lęk przed winą, wątpliwością w Boga i potępieniem¹¹¹.

Męstwo to utrzymanie w sobie, wbrew niebezpieczeństwom i pokusom, rozsądnego przekonania o tym, co jest naprawdę straszne, a co takie nie jest, choćby się takim mogło wydawać. Tylko człowiek nieroztropny myśli, że utrzymanie życia nawet w hańbie i zbrodni jest czymś dobrym i że śmierć jest zawsze straszna. Jeżeli ludzie mają być odważni, to czy nie to im trzeba mówić, co pomoże im odjąć strach przed śmiercią? Czy może być odważny człowiek, który by miał w sobie taką obawę¹¹²?

3.5.4. Dzieje ludzkiej odwagi

Człowiek pierwotny, chcąc zachować własne życie, niemalże codziennie narażał życie i zdrowie, ponieważ musiał walczyć z przeciwnościami samej natury, kiedy polował, pokonywał sąsiednie plemiona. Odwaga, którą reprezentował, była organicznie wpisana w jego instynkt samozachowawczy.

Chcąc żyć, trzeba było być odważnym. Nie oznacza to jednak, że współczesne życie nie wymaga tak wielkiej odwagi. Z czasem jednak przejawy odwagi ulegały wysubtelnieniu i sublimacji. Człowiek współczesny zachowuje odwagę, gdy przychodzi mu radzić sobie przede wszystkim ze złożonym kontekstem społecznym, rzadziej — kiedy trzeba okiełznać groźną przyrodę. Rzadziej też stawką jest utrata życia. Wraz z upływem kolejnych epok historycznych nie zmniejsza się jednak „zapotrzebowanie” na tę imponującą wartość ogólnoludzką.

Dyscyplina, wytrzymałość na ból, lekceważenie śmierci, szybkość decyzji, niezbędna w walce, a przede wszystkim męstwo — to cechy, których oczekiwano od Spartanina. W Sparcie każdy wstydziliby się

¹¹¹ P. TILICH: *Męstwo bycia*. Przeł. H. BEDNAREK. Poznań, Wydawnictwo „Rebis”, 1994, s. 86, 89.

¹¹² W. WITWICKI: *Platon jako pedagog*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1947, s. 34, 115.

wziąć tchórza za towarzysza stołu, a w zapasach — na partnera. W chórach tchórz spychany jest na najpodlejsze miejsce, nawet przed młodszymi musi wstawać z siedzenia. Musi się również godzić na to, że dzielniejsi od niego wymierzają mu chłostę¹¹³.

W kulturze średniowiecza, w której rycerz wywalcza sobie pozycję z bronią w ręku, odwaga jest niezbędną cnotą, a zarzut tchórzostwa stanowi największą obelgę. Odwaga to również znamieny rys osobowy bohatera Homerowego. Ze względu na stałą troskę o prestiż w walce żądanie odwagi od rycerza jest w pełni uzasadnione. Obawa, że się może być posadzonym o tchórzostwo, pociąga za sobą często zgubę rycerza i masakrę wszystkich jego ludzi. Odwaga nieraz okazywała się konieczna do wypełnienia obowiązku wierności i lojalności. We Francji Bayard służył za wzór rycerza bez trwogi i skazy. Chwalono go przede wszystkim za odwagę, sam bowiem bronił mostu i terytorium ojczyzny przeciw dwustu Hiszpanom¹¹⁴.

Sarmatyzm wnosi z sobą rys „zadzierzystości” — efektownej imitacji odwagi. W niej bohaterski czyn nie wyrasta z pragnienia zrealizowania obiektywnej, pozytywnej wartości dla samej wartości, jak to bywa w przypadku odwagi, lecz pochodzi z połączenia pewnych motywów, w których oprócz powodu czysto instynktownego daje o sobie znać także zamiar imponowania innym¹¹⁵.

Wydaje się jednak, że w obecnej cywilizacji, stanowiącej w większym stopniu cywilizację znaków niż rzeczywistość pozaznakową, ludzie pozbawiają się aktualnie tego, co specyficznie ludzkie: odwagi wytyczania ostatecznych celów działania i naczelných kryteriów wartości życia. Tego rodzaju kryteria kształtują całość życia — zwłaszcza jeśli są to kryteria przyjęte powszechnie. Jako gatunek, w zasadzie przestaliśmy dążyć do poszukiwania naczelných kryteriów wartości. Udało nam się narzucić światu ideały cywilizacji zachodniej. Mówiąc ściśle, są to ideały polegające na braku usilnych poszukiwań celu i sensu życia, na zadowoleniu się zaspokajaniem swych potrzeb pierwotnych oraz konsumpcyjnych potrzeb wtórnych. Odczucia otaczającej nas tajemnicy nie potrafią jednak zagłuszyć nawet najpotężniejsze środki masowego przekazu, ani też — dodajmy — autorytet informatyczny, za jaki wielu ludzi uznaje aktualnie Internet¹¹⁶.

¹¹³ M. OSSOWSKA: *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 54.

¹¹⁴ Ibidem, s. 25, 73, 172.

¹¹⁵ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975...*, s. 17.

¹¹⁶ J. RUDNIAŃSKI: *Homo cogitans*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1981, s. 292—293.

Doskonalenie cnoty odwagi jako antidotum na narodowe zniewolenie i jednocześnie sposób odzyskania utraconej niepodległości stało się wyróżnikiem pedagogiki Jana Pawła Władysława Dawida. „Odzyskanie niepodległości jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale i naszego ocalenia jako istot moralnych. Idzie o to, aby do chwili tej przechować charakter narodu, ustrzec go od deprawacji, która mogłaby się stać nieuleczalną, znaleźć przeciwtruczną niewoli. Antidotum widzę w budzeniu i kształceniu odwagi we wszelkiej formie: odwagi tej, która potrzebna będzie, gdy wybije godzina czynu, odwagi na dzień powszedni — odwagi bycia sobą, jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest idea polskiego życia i wyzwolenia, [...] nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne. I jeżeli jest cel, który bardziej wyłącznie określać powinien polskie wychowanie, to jest nim wychowanie tej odwagi”¹¹⁷.

3.5.5. Odwaga wychowania

Odwagi wymaga świadome rodzicielstwo: macierzyństwo i ojcostwo, sprawowanie opieki nad drugim człowiekiem przez co najmniej ćwierćwiecze osiągania przezeń dojrzałości uczuciowej i społecznej. Konsekwencja rodziców i nauczycieli w urzeczywistnianiu swoim życiem humanistycznych wartości wymaga niemałej odwagi, podobnie jak czynienie atrakcyjnym świata dóbr etycznych w procesie wychowania ucznia, podopiecznego, czy nawet studenta.

Nauczyciel, który w swej codziennej pracy prowadzi żywiołową grupą dziecięcą, nieustannie czuwa nad bezpieczeństwem wszystkich członków zespołu klasowego, a przy tym nie zapomina o dobrej atmosferze wychowawczej, prezentuje zasługujące na uznanie odważne zachowanie. Wychowawca, który nie obawia się wychowywać mimo trudności, jakie już napotkał w swej pracy, chociaż bywa ciągle zaskakiwany traumatycznymi sytuacjami wychowawczymi, jest bez wątpienia człowiekiem odważnym.

Choć wie, że w obliczu tylu barier instytucjonalnych i społecznych liczyć może głównie na własną wspaniałomyślność i wewnętrzne uposażenie, nie „chowa głowy w piasek” i nie ucieka przed odpowiedzialnością. A skoro tak, to taki człowiek nie może być osobą strachliwą.

¹¹⁷ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa...*, s. 24–26.

W swym sumieniu wielokrotnie, nawet bezpodstawnie, zobowiązuje się do nadziei na ostatecznie pozytywny rezultat swych długotrwałych wysiłków. Jeśli rzeczywiście udaje mu się nie poddawać obezwładniającej bezradności, ale wytrwale dążyć do najlepszych ideałów, jakie przez pokolenia wypracowała ludzkość, a przy tym nie mieć poczucia, że wykonuje syzyfową pracę — wychowuje w odwadze. Ten nauczyciel, który z wielkoduszną pobłażliwością rozwiązuje dziecięce konflikty i łagodzi międzyludzkie nieporozumienia — odważnie stawia czoła trudom życia.

Wychowanie jest aktem odwagi ze strony wychowawców, choć autentycznie odważni na ogół nie przypisują sobie tejże zalety osobistej. Strach przed trudną rzeczywistością wychowawczą, szokującymi zdarzeniami szkolnymi, lękliwość i stres w obliczu wielkiego gmachu szkoły masowej, domu dziecka, pogotowia opiekuńczego, placówek resocjalizacyjnych i innych gigantycznych instytucji opieki nad dziećmi i młodzieżą zaniedbaną wychowawczo nie świadczy o braku nauczycielskiej odwagi, ale dowodzi aktu transgresji, heroicznego wręcz wysiłku pokonywania własnej słabości etyczną mocą.

Patronat nad rozwojem i nie tylko edukacyjnymi kolejami losu podopiecznych, ale również nad ich powodzeniem osobistym, zawodowym, moralnym czynią dobrych nauczycieli uosobieniem odwagi. Ale żeby zapanowała międzypokoleniowa więź między uczniami i nauczycielami, w świadomości przedstawicieli obydwu grup musi pojawić się pewna przesłanka — trwałe przekonanie, że dzieci i dorośli, uczniowie i nauczyciele są osobliwą wspólnotą ludzi dobrej woli, którzy współtworzą samych siebie i pomagają sobie nawzajem w kreowaniu przychylnego klimatu wychowawczego. Fakt, że wielu spośród nauczycieli można nazwać powiernikami młodzieży i obrońcami dziecięcej wrażliwości, świadczy o nauczycielskiej odwadze, o śmiałym sposobie bycia, opartym na wyczuciu powinności moralnej i satysfakcji z jej praktykowania. Nieustraszona postawa nauczyciela przejawia się jednak czasem w nieustępliwości wobec panoszącego się zła, w niezgodzie na krzywdę i niezasłużone przywileje, a także w dezaprobachie rażącej niesprawiedliwości.

Odwaga nauczycielska nie jest inną odwagą niż odwaga żołnierza, prawnika, lekarza, chociaż nieco inaczej się objawia. Do jej specyfiki należy to, że nauczyciele nie tylko sami zobowiązują się do tego, by być ludźmi etycznie dzielnymi, ale — co równie ważne — że próbują przekazać tę odwagę dzieciom, w odwadze i przez odwagę wychowywać. To, co w życiu jest najbardziej nieulekłe, powiada Bias z Prieny, to czyste sumienie, dlatego uczniom wypada życzyć czystego sumienia uczniowskiego, nauczycielom zaś — „zdrowego” sumienia pedagogicz-

nego. Może wówczas praca pedagogiczna i nauka szkolna nie będą wymagały tak wielkiej odwagi.

3.5.6. Odwaga a autorytet pedagogiczny

We wczesnych społeczeństwach pierwotnych autorytetem cieszyła się osoba, którą powszechnie uznawano za kompetentną w konkretnej dziedzinie oraz która wzbudzała zaufanie innych członków grupy. Zdolności, jakich wymagała taka kompetencja, to przede wszystkim: doświadczenie, mądrość, wielkoduszość i odwaga¹¹⁸.

Również współcześnie odwaga przyczynia się do zdobycia i utrzymania autorytetu człowieka, który przewodzi innymi. Jest nieodzowna także w zawodzie nauczyciela. Zaprezentowanie się po raz pierwszy grupie dzieci powierzonych naszej opiece wymaga nie mniejszej śmiałości niż zdobycie trudnego do przebycia szczytu górskiego. Podjęcie trudu wieloletniego wychowania swych podopiecznych, zgodnie z własną „filozofią życia”, a jednocześnie niesprzecnie z wyobrażeniami władz oświatowych, oczekiwaniami rodziców oraz innych wychowawców dziecka, jest aktem znacznej nauczycielskiej odwagi. Ten rodzaj dzielności nacechowany jest nadzieją na to, że pokonywanie własnej niepewności i chęci ucieczki od efektów własnej pracy ostatecznie nadają jej także głęboki sens i „wyższy” wymiar.

Systematyczne poznawanie psychiki każdego wychowanka i podejmowanie prób dopasowania do niego specyficznych form pracy wychowawczej, metod motywowania do samorozwoju — oto faktyczny obszar odważnych czynów nauczyciela. Zachowanie autentycznej wiary w dobrą wolę każdego człowieka i nieustająca gotowość do przyjaźni, świadczenia pomocy w trudnościach różnego typu — to przestrzeń objawiania rzeczywistego męstwa bycia. Jeżeli mamy przy tym do czynienia z osobowością skromną, ujmującą swą zwyczajnością w sposobie bycia, możemy być spokojni o powołanie nauczyciela, o pokrewieństwo współczesnych pedagogów z pokoleniem Siłaczek i Judymów.

„Potrzeba doskonałości, poczucie obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich — stanowi tło i istotę tego, co nazwaliśmy »duszą nauczycielstwa«. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego, duchowego w człowie-

¹¹⁸ E. FROMM: *Mieć czy być?* Przeł. J. KARŁOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000, s. 83.

ku pierwiastka”¹¹⁹. Moralna odwaga pozostaje zatem ważnym budulcem autorytatywnych umiejętności nauczyciela; skutecznie współtworzy ona autorytet pedagogiczny wychowawcy i podtrzymuje jego stałość.

Związek takiej dyspozycji osobowej, jak odwaga z autorytetem ludzi nauki przekonuje, że z postawy życiowej charakteryzującej się śmiałością w wypowiedzaniu tego, w co się wierzy, oraz z odwagi w podejmowaniu pionierskich badań naukowych wypływa następna ważna cecha — autorytet¹²⁰ pedagogiczny i naukowy uczonych „wielkiego formatu”. Autorytet osadzony na tak rzetelnych podstawach aksjologicznych nabiera znamion długowieczności.

3.5.7. Aprobatywne wychowanie w odwadze

Kształtowanie odwagi i hartu ducha już w odczuciu Platona było ważnym zadaniem wychowawczym, jednym z celów wychowania. W procesie wychowania „młodych ludzi należy często poddawać próbom odwagi, wytrzymałości, wstrzemięźliwości, cierpliwości i wystawiać ich na próby, w których mógłby się objawić ich dobry albo lichy charakter. Kto z młodych przetrwa wszystkie próby i potrafi się w nich odznaczyć, tego przesunąć do kasty rządzących, a kto się przy nich zbłądzi, tego odesłać do niższej kasty rządzonych”¹²¹.

Arystoteles uważał nieco inaczej. „Do odwagi »nawoływać« można tylko własnym przykładem odważnego działania. Nie można nakazać męstwa bycia ani nie można go nabyć przez posłuszeństwo jakiemuś nakazowi. Cnoty etyczne nabywa się dzięki przyzwyczajeniu [...]. Wynika stąd, że żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nie bowiem z tego, co jest wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu. Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu. Stajemy się sprawiedliwi, postępując sprawiedliwie, mężni przez mężne zachowywanie się” — pisze w *Etyce nikomachejskiej* Arystoteles¹²².

Współczesne wychowanie rycerskie w organizacji harcerskiej, a także program wychowawczy wielu ruchów, wspólnot i stowarzyszeń

¹¹⁹ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa...*, s. 27.

¹²⁰ J. GOCKOWSKI: *Autorytety świata uczonych*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984, s. 146.

¹²¹ W. WITWICKI: *Platon jako pedagog...*, s. 40.

¹²² *Etyka. Antologia tekstów...*, s. 105.

chrześcijańskich stanowią ważną formację młodzieńczej odwagi moralnej. Zalecane cnoty harcerskie, takie jak: odwaga, opiekuńczość, odpowiedzialność, patriotyzm, żołnierska karność, samodoskonalenie, służba innym, idea braterstwa wszystkich ludzi, demokracji i przyzwoitości, mają zbudować wizerunek harcerza jako człowieka pogodnego oraz postępującego po rycersku, godnie.

Odwaga w sensie dyspozycyjnym podlega również pewnym prawidłowościom nieobojętym w wychowaniu dzieci i młodzieży. Oto niektóre z nich:

1. Prawo wprawy: odwagę można w sobie wyrobić dzięki obyciu się z niebezpieczeństwem, natomiast życie gnuśne, zupełnie pozbawione walki zmniejsza siły psychiczne człowieka, a tym samym i jego odwagę.
2. Prawo sugestii: dobry przykład kogoś bliskiego dodaje odwagi, a tchórzliwe zachowanie się otoczenia ją odbiera.
3. Prawo sukcesu: powodzenie w walce zwiększa odwagę, niepowodzenie ją redukuje.
4. Prawo wartości celu: cennaść celu dodaje odwagi w dążeniu do niego.

Wychowywanie przez wdrażanie do pokonywania trudów i niebezpieczeństw w obcowaniu z przyrodą, w sporcie odwołuje się do prawa wprawy i prawa sukcesu. Wskazywanie przykładów odwagi w nauce dziejów ojczystych, wyróżnianie czynów odwagi nagrodami jest zastosowaniem prawa sugestii. Kształtowanie życia według zasad moralnych wskazuje wartościowe cele, stosownie do prawa wartości celu¹²³. Istota wychowania w odwadze wyraża się jednak przede wszystkim w kształtowaniu elementarnego odniesienia młodego człowieka do wartości moralnych. Postawa odwagi może się wówczas przejawiać w konformizmie wobec wartości moralnych i nonkonformizmie względem antywartości, zwłaszcza w złożonych sytuacjach wychowawczych. Postawa dzielności etycznej to postawa poszanowania ludzkiej aksjosphery i gotowości do obrony najistotniejszych transcendentaliów.

3.5.8. Wypaczenia idei odwagi, pozory męstwa

Odwaga i ryzyko są nieodłączne; wartość moralna odwagi jest proporcjonalna do związanego z nią ryzyka. Niestety, nie sposób „obniżyć

¹²³ T. CZEŻOWSKI: *O odwadze...*, s. 184.

kosztów” odwagi bez jednoczesnego zmniejszenia jej wartości moralnej. Tam, gdzie zbędne staje się ryzyko, tam zbędna staje się również odwaga, po prostu przestaje ona istnieć. W odważnym działaniu porównujemy się na moce i przeciwności, które rzeczywiście lub pozornie przerastają nasze możliwości. Nie wyczerpuje to jednak treści odwagi. Gdy bowiem atakujemy sytuację przerastającą nasze siły, konsekwencją takiego wysiłku może być tylko brak sukcesu. Ale odwaga jest czymś więcej. Działanie odważne to takie, w którym jesteśmy świadomi, że jego ewentualny negatywny skutek nie ograniczy się tylko do braku pożądanego rezultatu, bo ryzyko obejmuje także poniesienie negatywnych konsekwencji przez nas samych: utratę jakiejś wartości osobistej czy społecznej.

Bezkrytyczna odwaga jest formą braku zdolności antycypacji zdarzeń i w końcu zwyczajnej nieodpowiedzialności. Bezsensowna brawura kierowcy rajdu samochodowego lub wyczynowego alpinisty wydają się szczególnymi formami alienacji duchowej, której powodem jest upojenie ryzykiem. Odwaga nie jest po prostu brawurowym stawianiem czoła ryzyku, tylko zachowaniem odpowiedzialnym. Współczesne społeczeństwa, wypierając ze stosunków międzyludzkich czynnik odpowiedzialności, próbują zastąpić go najróżniejszymi formami kultu ryzyka. Uczestnicy rajdów motocyklowych mają niepełną świadomość ryzyka, przejawiają brawurę, a w skrajnych sytuacjach zagrożenia życia — nawet zuchwałość, manifestują raczej zręczności i techniki bohaterstwa niż odwagę. Odwaga przeradza się w brawurę, gdy dla znikomej wartości podejmuje się działanie, w którym stawką jest wartość niewspółmiernie większa. Gdy zaś — dodatkowo — naraża się także cudze wartości, wtedy taka postawa zasługuje wręcz na negatywną ocenę moralną. Jeżeli główny akcent pada na stronę widowiskową, odwaga traci swą wielkość i nie wyraża już niezłomnej woli na przykład męczennika za sprawę, lecz zręczność akrobaty cyrkowego. W epoce upadku Imperium Rzymskiego bycie chrześcijaninem stanowiło jednakże akt faktycznej odwagi, a nie ryzyka. Bohaterstwo w dzisiejszych czasach nie wymaga eskapizmu¹²⁴, ale dania wyrazu prawdziwej ludzkiej naturze, głębi człowieczeństwa, które oznacza także harmonijne pogodzenie się z istnieniem¹²⁵.

Gesty odwagi osoby egoistycznej przypominają swoistą autodekorację. Człowiek przyozdabia siebie jakby odznaczeniami, rozmaitymi „tytułami moralnymi”, chociaż żaden z tych tytułów nie wynika z jego

¹²⁴ **Eskapizm** — od „eskapada”, czyli ryzykowna, lekkomyślna wyprawa. Zachowanie niebezpieczne i narażające na utratę życia lub zdrowia.

¹²⁵ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia...*, s. 157, 159—160.

naprawdę trwałej postawy moralnej. Są one raczej wynikiem głębokiej potrzeby rekompensaty; nie mogąc zdobyć się na świadczenie wewnętrznym poczuciem obowiązku, człowiek usiłuje stwarzać pozory takiego świadectwa w gestach „świętecznych”. Jego pragnienie męstwa staje się w nim dziecięcą zuchwałością. Trudności współżycia z najbliższymi przemieniają się w miłość do cierpiących nieco dalej, niewierność w „małym” rodzi marzenie o heroicznej wierności temu, co wielkie. Istotę aksjologicznej pomyłki takiego człowieka można ująć następująco: czysto estetyczną świadomość siebie bierze za świadomość etyczną. Troszcząc się przede wszystkim o pierwszą, idzie na kompromis z podstawowymi źródłami drugiej¹²⁶.

Brak lub nadmiar jednego z dwu czynników, a mianowicie roztropności w działaniu i wielkości niebezpieczeństwa, przemienia odwagę w jej przeciwieństwa:

- lekkomyślność, gdy brak roztropności powoduje niedocenywanie niebezpieczeństwa lub narażanie się na niebezpieczeństwo dla błahych celów;
- tchórzostwo, gdy brakuje dobrej woli do stawiania czoła niebezpieczeństwu;
- zuchwałość, gdy nadmiar woli popycha do narażania się na niebezpieczeństwo, przy świadomości grozy sytuacji i małych szans na zwycięstwo;
- nadostrożność, gdy nadmiar roztropności hamuje działanie wskutek zbytnej koncentracji na niebezpieczeństwach¹²⁷;
- nieśmiałość, gdy zahamowanie psychoruchowe, skrępowanie (biegun obrony) przeważa nad procesami pobudzenia (biegunem rozwoju).

Georg Hegel i jego uczniowie oparcia heroicznych czynów radzą szukać w rozumnych prawach dziejów. Tylko rozum, ich zdaniem, może być podporą bohaterów. Z kolei Martin Heidegger za jedyne ludzkie oparcie heroizmu uznaje prawdę o sobie samym. Dopiero odnajdując w spojrzeniu we własną śmierć swój heroizm, każdy z nas staje się sobą¹²⁸.

Czasy współczesne są okresem głębokich przemian w obrazie ludzkiego heroizmu. Przypisuje się im nierzadko deheroizację życia i zarzuca regresję w zakresie zdolności człowieka do ponoszenia wielkich ofiar i wyrzeczeń dla spraw „wyższego rzędu”. Heroizm wojenny oby należał już do przeszłości. Pokojowe przemiany cywilizacyjne nie mogą

¹²⁶ J. TISCHNER: *Myślenie według wartości...*, s. 407–408.

¹²⁷ T. CZEŻOWSKI: *Odczyty filozoficzne...*, s. 183.

¹²⁸ Ibidem, s. 97–101.

się jednak obejść bez jakiegoś bohaterstwa. Nie jest prawdą, jakoby współczesny człowiek był w tym zakresie minimalistą i wśród trosk o własne bytowanie stał się niezdolny do aktów prawdziwego bohaterstwa. Człowiek nadal upatruje najgłębszej prawdy o sobie w tych momentach swego życia, które mają dlań posmak jakiejś aksjologicznej wielkości. Naturalnie, proces wychowania młodych generacji nie może być od tychże odniesień wolny.

3.5.9. Pokonywanie tchórzostwa i innych zachowań lękowych w szkolnym środowisku wychowującym

„Wejście” w większość środowisk wychowujących wiąże się z pokonywaniem pewnych indywidualnych przeszkód wewnętrznych i zewnętrznych — to z pewnością psychologiczny koszt przynależności do określonej grupy społecznej, jaki ponosi jednostka, ale ów koszt wyzwała również siły psychiczne nazywane odwagą.

Postawa indywidualnej odwagi ucznia w życiu szkolnym przejawia się między innymi w:

- czynnym udziale w lekcjach,
- umiejętnym polemizowaniu z nauczycielem,
- bronienu koleżanek i kolegów przed naciskiem grupy,
- narażaniu swego wizerunku, kiedy wymaga tego sytuacja pomocy komuś słabszemu,
- byciu sobą bez pozowania i „retuszu”,
- odporności na negatywne wpływy liderów,
- operatywności i śmiałości w działaniu,
- łamaniu stereotypów myślowych i złych przyzwyczajeń,
- wytrwałości i konsekwencji w nauce,
- realizowaniu swych marzeń, talentów, uzdolnień,
- okazywaniu tolerancji dla odmienności,
- trzymaniu się swoich zasad moralnych i ideałów życiowych („trzymaj kurs”),
- wierności samemu sobie i swym wartościom,
- przejmowaniu inicjatywy i samodzielności w postępowaniu,
- życiu w zgodzie z sobą i innymi ludźmi,
- otwartym i szczerym wyrażaniu swych sądów, przekonań, propozycji na forum klasy lub szkoły,
- swobodnym wypowiedzaniu się i dyskutowaniu na lekcji,
- współpracy i współdziałaniu w jakiejś ważnej sprawie,

- bezinteresownej pomocy komuś, kto jej potrzebuje,
- dobrym kierowaniu własnym życiem,
- ogólnej zaradności,
- zadawaniu pytań faktycznie nurtujących daną osobę,
- dociekaniu prawdy i stawianiu czoła zagadnieniom nauki,
- rozsądnym pójściu na kompromis,
- dochowaniu tajemnicy, przemilczeniu czegoś istotnego, dyskrecji,
- szacunku dla pracy nauczyciela,
- bronienu przyjaciół przed niesprawiedliwością ze strony szkoły¹²⁹.

Warto przytoczyć dosłownie kilka szczególnie ważnych wypowiedzi uczniów, które odnoszą się do pilnych problemów współczesnej młodzieży: „W szkole odwaga bywa często źle rozumiana, na przykład, kiedy dziecko uważa branie narkotyków lub picie alkoholu za akt odwagi i przełamania własnego strachu. W tej sytuacji, moim zdaniem, odmowa tego, czego chce grupa, będzie prawdziwą odwagą”. „Odwaga w szkole kojarzy mi się, niestety, negatywnie: z niebezpiecznymi czynami jednostek, które niemądrymi pomysłami chcą przed grupą potwierdzić własną atrakcyjność. Szkoda tylko, że popisy te nie idą w kierunku obrony słabszych”. „Odważny może być nie tylko uczeń, ale także nauczyciel. Nauczyciel odważny to taki, którego dociekliwość uczniów cieszy, a nie irytuje, który jest prawdziwym przyjacielem uczniów i nie boi się ani władz oświatowych, ani utraty swego autorytetu. Kiedy trzeba, potrafi przyznać się do własnych błędów i niewiedzy lub przebaczyć klasie jakąś winę”¹³⁰.

Wychowawczo ukierunkowana odwaga nauczyciela powinna jednak być daleka od brawury, ryzykanctwa, zuchwalstwa, arogancji, ujarzmiającej dominatywności, a także wolna od chaotycznego aktywizmu czy jeszcze innych pozorów odwagi. Odwaga prawdziwa jest roztropną śmiałością, gdy wymaga tego sytuacja wychowawcza; jest raczej dzielnością aksjologiczną niż dzielnością w ogóle. Jedynie złączona ze skromnością i odpowiedzialnością za byt i los młodych generacji powierzonych nauczycielom, ma swą rację istnienia. Szkoła oraz inne środowiska wychowujące powinny być wolne od destruktywnych form idei odwagi, takich jak: fanatyzm, autorytaryzm, totalitaryzm, terrorizm, szowinizm, hazard, hiperodwaga (na przykład w sportach ekstremalnych).

¹²⁹ A. ŻYWCZOK: *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*. „Chowanna” 2008, T. 1: *Jakości egzystencjalne wyzywaniem dla pedagogiki i edukacji*, s. 49.

¹³⁰ Ibidem, s. 50.

3.5.10. Kształtowanie odwagi cywilnej w rodzinie

Funkcjonowanie w rodzinie rzadko kojarzy się z potrzebą dokonywania wielkich aktów odwagi czy demonstrowania nadzwyczajnych zachowań. Dzielność w tej mikrospołecznej przestrzeni znaczeń przejawia się nieco dyskretniej. Zachowywanie postawy odwagi w środowisku rodzinnym polega między innymi na:

- poświęcaniu siebie dla dobra innych,
- rezygnowaniu z części dóbr dla dobra innych,
- jasnym komunikowaniu swoich myśli, uczuć i potrzeb,
- zaangażowaniu emocjonalnym wobec rodziny,
- podejmowaniu wysiłku poznania członków rodziny,
- wychodzeniu z roli rodzica, na przykład dzięki partnerskiemu rozwiązywaniu konfliktów,
- wypowiadaniu własnego zdania,
- wyznaczaniu sobie i innym właściwych granic ingerencji w sferę prywatności,
- dbaniu o bezpieczeństwo rodziny,
- trosce o trwałość, spójność rodziny,
- odpowiedzialnym stawianiu czoła wyzwaniom,
- przezwycięzaniu międzyludzkich kryzysów,
- obronie dobrego imienia rodziny,
- szczerości i uczciwości w relacjach rodzinnych,
- chętnym wybaczeniu przewinień,
- podejmowaniu dobrych decyzji w kwestii indywidualnego rozwoju jej członków,
- budowaniu domowej wspólnoty opartej na „ciepłej” atmosferze,
- przeciwstawieniu się dezintegracji rodziny: rozwodowi lub separacji rodziców,
- chronieniu członków rodziny przed różnymi zagrożeniami: zdrowia lub życia, a także chronieniu cenionych przez nich wartości i przekonań,
- pielęgnowaniu rodzinnej tradycji,
- niezacieraniu tożsamości (nie pozwolić się „wchłonać” innym),
- zachowaniu autonomii i odrębności w rodzinie,
- wyzwalaniu się z napięć i niepokojów,
- podejmowaniu prób rekonstrukcji rodziny,
- pokazywaniu drugiej osobie pogodnej twarzy, żeby jej nie zasmucić,
- wychowywaniu potomstwa w poszanowaniu ideałów i wartości moralnych,

- nieranieniu innych,
- opiekuńczości w stosunku do rodziców i rodzeństwa,
- sprawiedliwym traktowaniu dzieci przez rodziców¹³¹.

Odwaga w rodzinie nie jest inną odwagą niż odwaga szkolna czy aktywowana w grupie rówieśniczej. W każdym środowisku jednak, uwzględniając jego specyfikę, różnie może się ona przejawiać. Sposoby manifestowania się ludzkiej postawy odwagi są bardzo urozmaicone i z pewnością wymagają pogłębionych studiów.

3.5.11. Wybrane klasyfikacje odwagi ludzkiej – ujęcie szerokie

Termin „odwaga” w sensie opisowym przyjmuje różne odcienie znaczeniowe zależne od okoliczności odważnego postępowania. Mówimy zatem o różnych **rodzajach odwagi** w zależności od:

1. **Motywów postępowania:** a) odwaga instynktowna — postępowanie jest kierowane afektem lub namiętnością; to odwaga „ślepej” miłości lub nienawiści, gniewu, fanatyzmu, żądzy przygód lub zysku; b) odwaga obowiązku lub męstwo — działanie płynie z obowiązku moralnego, dyktowanej przez świadomość odpowiedzialności, honoru i miłości bliźniego.
2. **Rodzaju walki i niebezpieczeństwa:** a) odwaga wojskowa do walki zbrojnej w obliczu niebezpieczeństwa utraty zdrowia lub życia; b) odwaga cywilna do walki w imię przekonań naukowych, społecznych, politycznych, wobec niebezpieczeństwa prześladowań, potępienia przez opinię publiczną, utraty przywilejów i korzyści; c) odwaga zawodowa do walki z niebezpieczeństwami zawodu, jakie grożą na przykład lekarzowi, górnikowi, strażakowi, ochroniarzowi, policjantowi, marynarzowi, w razie niebezpieczeństwa choroby, kalectwa lub w obliczu śmierci.
3. **Stanu uczuciowego, towarzyszącego walce:** a) odwaga „gorąca” — walczący przeżywa uniesienie bojowe i rozkosz walki, które tłumia obawę, jaką wzbudza świadomość zagrożenia; b) odwaga „zimna” — gdy brak owych uczuć; przeciwnie, ich miejsce może zająć strach, popychający do ucieczki przed walką, paraliżujący siły; człowiek mężny próbuje siłą swej woli zapanować nad strachem i walczyć mimo niego w imię wartości, których broni.

¹³¹ Ibidem, s. 51—52.

4. **Pozycji zajmowanej w walce:** a) odwaga ofensywna — aktywna, stawianie czoła niebezpieczeństwu; b) odwaga defensywna — bierna, przeciwstawianie się niebezpieczeństwu uporem, trwaniem na stanowisku, wytrzymałością¹³².
5. **Stopnia uczucia grozy** przezwyciężanego poczuciem wartości celu walki: a) odwaga wielka; b) odwaga mała.

Wyliczone podziały, przeprowadzone według licznych kryteriów i krzyżujące się z sobą, dostarczają aparatu pojęciowego dla charakterystyki odważnego zachowania się człowieka w różnych sytuacjach interpersonalnych.

Józef Tischner w sposób niezwykle trafny przedstawia dwie komplementarne odmiany dzielności człowieka, godne naśladowania zwłaszcza w formatywnym okresie życia młodego człowieka. Posługiwaniu się przez nauczycieli metodami indywidualnego wpływu wychowawcy, czyli oddziaływaniu za pośrednictwem wzorców osobowych, powinna sprzyjać następująca systematyzacja dzielności, która uwzględnia:

1. **Dzielność wobec siebie.** Wymaganie dzielności wobec siebie uświadamiamy sobie szczególnie jaskrawo w chwili, gdy znajdziemy się w sytuacji konfliktu wewnętrznego, i czujemy, że podejmując określony wybór, musimy „poświęcić coś z siebie”: porzucić jakieś marzenie, zrezygnować z przyjemności, stłumić jakiś lęk. Tłumiąc tego rodzaju przeżycia lub rezygnując z nich, przyznajemy zarazem uczuciom i przeżyciom przeciwnym prawo do istnienia w naszej psychice. Porzucając marzenie — przyznajemy prawo bytu poczuciu rzeczywistości, rezygnując z przyjemności — wybieramy spokój czystego sumienia, tłumiąc w sobie lęk — wydobywamy na jaw i utrwalamy w prawie do życia poczucie męstwa. Kształtując świat zewnętrzny według naszego porządku wartości, kształtujemy zarazem siebie. Gdy wyborom tego rodzaju towarzyszy jakieś cierpienie, gdy w trakcie ich dokonywania trzeba pokonać wiele wewnętrznych oporów, wtedy mówimy, że wymagają one „dzielności”, czyli bezkompromisowości wobec samego siebie. Wymaganie dzielności ma sens jedynie w obszarze tego, co możliwe. Nie byłby dzielnym człowiekiem ten, kto nie mając odpowiedniego słuchu, uczyłby się gry na skrzypcach. W tym przypadku dzielność wymagałaby raczej tego, by człowiek ów dzielnie przyznał się do swej ograniczoności pod tym względem. Dzielność musi być poddana „zmysłowi rzeczywistości”, który w tym przypadku informuje nas nie o tym, co jest w ogóle możliwe, lecz o tym, co leży

¹³² T. CZEŻOWSKI: *O odwadze...*, s. 183.

w zasięgu naszych sił i naszych talentów. Wymaganie dzielności ukazuje nam drogę rozwoju wewnętrznego: wybierając cokolwiek, powinniśmy dążyć do tego, by wyprowadzić nasz wybór z tego, co w nas i w ogóle w człowieku najlepsze. Treść wymagania dzielności można sformułować następująco: niechaj źródłem twojego działania w świecie będzie to uczucie, ta zdolność i ta wewnętrzna siła, w których aktualnie najpełniej może się przejawić twoja dobra wola. Czasem trzeba pokonać odrazę, aby można okazać litość, trzeba stłumić trwogę, aby otworzyć „bramy” współczuciu, trzeba wznieść się ponad poczucie bezradności, aby móc znaleźć jakieś rozsądne wyjście z sytuacji. Musisz to zrobić w sposób „dzielny”, nie roztkliwiając się z powodu ogarniającego cię bólu. Wewnętrzne poczucie obowiązku jest odczuciem elementarnej wierności człowieka tym wartościom, które są mu najbliższe. Wymaganie dzielności jest wezwaniem do tego, by człowiek zawsze opowiadał się za wewnętrznym poczuciem obowiązku, widząc w nim przeżycie, w którym jego dobra wola i jego poczucie rzeczywistości splatają się w sposób ścisły z jego sumieniem¹³³.

2. **Dzielność w obliczu świata wartości.** Sytuację etyczną bezkompromisowości charakteryzuje wezwanie do wyboru wartości właściwej, na ogół jednoznacznej i jawnej, której realizacja wiąże się jednak z możliwością utraty wartości innej, szczególnie bliskiej wybierającemu. Broniąc jakiejś wartości ludzkiej, nie wolno w jej obronie poświęcać tej wartości, która jest wartością wyższą od wartości bronionej. Im wyższa wartość, tym bardziej kategoryczny obowiązek jej obrony. Wartości najwyższe są zarazem wartościami najbardziej „obowiązkowymi”, najpełniej bowiem oraz najwszechstronniej chronią i wyrażają dobrą wolę człowieka. Broniąc tych wartości, możemy coś narażać i coś poświęcać, ale ich samych poświęcać nie wolno. Nie można tym, co obowiązkowe, bronić tego, co nadobowiązkowe. Istnieje zatem jakiś „górny pułap” wartości zasadniczo „poświęcalnych”, z których możemy zrezygnować, jeszcze wyżej wznosi się sfera takich wartości, których zawsze i wszędzie trzeba bronić. Wydaje się, że wartościami zasadniczo „poświęcalnymi” są rozmaite przyjemności życiowe, a także samo życie. Wartości zasadniczo „niepoświęcalne” to wartości duchowe: godność człowieka, jego wolność, sprawiedliwość, prawdy najwyższe, źródła najgłębszej nadziei i miłości. Człowiek zgadza się na zniesienie bólu fizycznego, jeśli ten ma służyć ratowaniu własnego lub cudzego życia. To normalne. Obrona życia jest więc raczej „warto-

¹³³ J. TISCHNER: *Myślenie według wartości...*, s. 403–406.

ścią obowiązku”. Heroiczne jest, niemniej wciąż normalne, gdy człowiek broni własnej lub cudzej wolności, poświęcając przy tym swe życie. Samo życie pozbawione godności, wolności, prawdy, nadziei, czyli bez sfery „wartości wyższych”, straciłoby wszelki sens i wszelki ludzki wymiar. Wartość życia polega na tym, że daje ono szansę skierowania go ku wyższym niż ono wartościom. Pragnienie dobra dla drugiego podlega konfrontacji z jego potrzebami i warunkami czasoprzestrzennymi, od których zależy ich zaspokojenie. Chcieć dobrze — to dużo, ale w świecie realnym to nie wystarczy. Trzeba jeszcze umieć wybrać właściwy czas i miejsce oraz zrealizować właściwe czyny ratujące od śmierci, od choroby, od kłamstwa. Są one prawdziwym objawieniem najprostszych różnic między dobrem a złem, między bohaterstwem a tchórzostwem, między chwałą a hańbą człowieka. Każdy dzielny człowiek będzie dążył do tego, by jakaś bliska mu i wybrana przezeń wartość stała się jak najrychlej rzeczywistością. Jeżeli grozi człowiekowi kłamstwo, wartością właściwą jest sprostowanie kłamstwa, jeśli grozi mu utrata godności ludzkiej, wartością właściwą jest obrona tej godności. Wpierw trzeba ratować człowiekowi życie, a dopiero potem wkładać mu jego sens. Potrzeba do tego czasami niezachwianej odwagi. Wrażliwość na poszczególne wartości i sytuacje etyczne, a także poczucie rzeczywistości — wszystko to pozostaje w człowieku w stanie nieustannego dojrzewania, które wcale nie przebiega łagodnie. Człowiek przechodzi okresy większej lub mniejszej słabości, entuzjazmu i zniechęcenia. Dojrzewanie człowieka do bezkompromisowości w tym, co dobre, może doprowadzić do harmonijnego współżycia międzyludzkiego, które często nazywamy mądrym kompromisem¹³⁴.

Ze względu na **rodzaj trudności, jaką trzeba przezwyciężyć**, czyli przedmiot odważnych zachowań, można wyodrębnić odwagę do walki z zagrożeniami:

- **zewnątrznymi**, czyli odwagę militarną i potrzebną do walki z katalizmami przyrodniczymi;
- **wewnętrznymi**, takimi jak: fałszywa moralność, demoralizacja, uleganie złu.

Podobnie, z uwagi na kierunek odważnych zachowań człowieka, można mówić o odwadze skierowanej do wewnątrz osoby lub na jej zewnątrz, czyli o odwadze:

- **intrapersonalnej** — ułatwiającej pokonywanie przeciwności losu, problemów wewnętrznych;

¹³⁴ Ibidem, s. 408—415.

— **interpersonalnej** — pomocnej w usuwaniu lub niwelowaniu konfliktów międzyludzkich, na przykład dotyczących grup społecznych.

Żadna z nich nie wydaje się ani prosta, ani niepotrzebna, każda natomiast chroni zdrowie psychiczne człowieka i aktywnie włącza się w proces jego tworzenia lub odbudowy. Dodatkowo uruchamia kreatywne rezerwy organizmu wzmacniające odporność człowieka na traumatyczne sytuacje życiowe.

Szczegółowa analiza źródeł męstwa, czyli przyczyn odważnych zachowań ludzkich, ułatwiła mi dokonanie kolejnej typologii, która kategoryzuje odwagę na **zaistniałą z następujących pobudek**: altruistycznych, egoistycznych, witalnych (nadmiaru witalności), transcendentnych, ontologicznych (sam byt jako determinujący i inspirujący męstwo), transgresywnych (autokorektywnych i perfekcjonistycznych skłonności natury człowieka).

W *Etyce nikomachejskiej* Arystoteles wyróżnia kilka rodzajów odwagi, przyjmując za kryterium szeroką **etiologię dzielności**. Wymienia następujące jej postaci wpływające z: posłuszeństwa (obywatelska), doświadczenia, zaufania we własną przewagę, nieświadomości niebezpieczeństwa, godności, obowiązku¹³⁵.

Wielopostaciowość ludzkiej odwagi rodzi pragnienie uszanowania bogactwa przejawów istnienia człowieka i skłania do pochwały niezwykłej ich różnorodności w obrębie jednej naczelnej zasady moralnej i naturalnej matrycy — poszanowania człowieczeństwa.

3.5.12. Odmiany odwagi ludzkiej – ujęcie analityczne

Poznawanie wartości w sposób ekstensywny sprzyjało wyłonieniu kryteriów pozwalających z kolei wyodrębnić różne typy ludzkiej odwagi. Za istotne kryteria uznałam zatem: motyw postępowania, rodzaj walki i niebezpieczeństwa, pozycję zajmowaną w walce, nasilenie uczucia grozy, przedmiot odważnych zachowań, ich kierunek oraz etiologię (pobudki dzielności).

Dzięki intensyfikacji refleksji nad istotnymi w procesie wychowania odmianami odważnych czynów ludzkich udało się wyszczególnić i przeanalizować następujące ich rodzaje: odwagę cywilną, odwagę

¹³⁵ ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie*. Przeł. D. GROMSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.

mądrości, odwagę rozumianą jako nadzieja na zwycięstwo, odwagę bycia szczęśliwym, odwagę bycia sobą, odwagę bezkompromisowości i rozsądnego konformizmu, odwagę istnienia, odwagę znoszenia cierpień i trudów życia, odwagę przezwyciężania rozpacz, odwagę godziwego życia, odwagę samorozwoju.

3.5.12.1. Odwaga cywilna

Rozpatrzę wpięrow odwagę cywilną. Jest ona zawsze odwagą wobec ludzi lub grup, z którymi czujemy się związani. Odwaga ta ma charakter szczególny. Jej wielkość i specyfika zależą od tego, jacy są ci swoi, jaka jest więź między nami i nimi oraz na jakich podstawach się opiera. Wspólnota rozwojowa, nieformalna, cechująca się dużą spójnością minimalizuje potrzebę odwagi osobistej. Wspólnota nietolerancyjna, sformalizowana, która w każdej odmienności upatruje swego zagrożenia, wymaga odwagi w najdrobniejszych nawet działaniach (wspólnoty pierwotne)¹³⁶.

Odwaga cywilna w sposób szczególny wiąże się z inną wartością humanistyczną — z godnością. Godność, pojmowana jako połączenie uzasadnionej dumy z odwagą cywilną¹³⁷, ujawnia siłę wewnętrznych powiązań w obrębie jednej aksjofery. Odwaga współkonstrytuuje ludzkie poczucie godności i je wzmacnia. Nie mówimy przecież do drugiej osoby: „Pokaż mi swoją godność”, bo nie licuje to z powagą godności, ale możemy w pewnych okolicznościach poprosić ją: „Wykaż się swoją odwagą”; „Bądź odważny”.

3.5.12.2. Odwaga mądrości

Odwaga myślenia i mówienia — to odmiana odwagi mądrości, dzielności prekursora, pioniera w poznaniu prawdy, outsidera w głoszeniu słusznych i nowatorskich poglądów oraz wierności ideałom nauki.

¹³⁶ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia...*, s. 168.

¹³⁷ J. BUKOWSKI: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1987, s. 200.

Hołdem złożonym temu, który „odważył się być mądrym”, jest pamięć o niezwykłym Giordanie Brunie, umierającym w przekonaniu, że ocalenie humanizmu mogą zapewnić jedynie ludzie, którzy mają odwagę mówić swobodnie, to znaczy niekonwencjonalnie, oryginalnie, przełamując stereotypy myślowe, skostnienia we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności umysłowej. Historyczna sylwetka Joanny d'Arc jest kwintesencją duchowej odwagi mimo kobiecej kruchości i niesprzyjających odwadze nastrojów społeczno-politycznych średnio-wiecznej Anglii.

Pozycja uczonego wymaga pewnej suwerenności intelektualnej, niezależności od koniunktur i wymogów chwili. Wymaga też pewnej suwerenności sumienia. Być może są to cechy, jakie winien w sobie kształtować każdy człowiek: pisarz, publicysta, prawnik, inżynier, ale cechy te są na pewno niezbędne uczonemu. Z nich biorą początek: krytycyzm, odpowiedzialność za słowo mówione i pisane, a może także odwaga. Odwaga jest tym przejawem naukowej postawy, przez której pryzmat postrzegano wielkość uczonego i nauki. Była ona zawsze nauce potrzebna i jest potrzebna także dziś. Jej wymiar bywa różny w różnych czasach i na różnych szerokościach geograficznych, różna jest cena, jaką płacili i płacą za nią uczeni. Wszędzie wyznacza ona normę etyczną uczonego. I to zarówno: odwaga przeciwstawiania się utartemu schematowi myślenia i postępowania badawczego, odwaga krytyki renomowanego autorytetu, odwaga zerwania z upowszechnionym poglądem, odwaga formułowania myśli niekonwencjonalnych, odwaga podejmowania tematów trudnych, nierokujących błyskotliwych efektów, jak i odwaga przeciwstawiania się wszelkiemu zagrożeniu tych wartości, którym nauka służy, niezbywalnych praw jednostki ludzkiej i ludzkich zbiorowości. W swoim sumieniu uczony musi osądzać społeczne, ekonomiczne, techniczne, biologiczne i inne jeszcze konsekwencje swoich działań w środowisku ludzkim. Winien też mieć odwagę przedstawiać swoją opinię, swój sąd ferować w szerszym kręgu¹³⁸.

Myślenie twórcze poprzedza racjonalizację. Jest tym rodzajem myślenia, które wymaga odwagi nonkonformizmu. Odwaga ta odgrywa kapitalną rolę w każdej postaci odkrycia naukowego, jest doniosła również w procesie edukacji młodego pokolenia.

¹³⁸ J. WYROZUMSKI: *Etyka uczonego a tradycja krakowskiej Almae Matris*. W: *Etyka zawodowa ludzi nauki...*, s. 59–60.

3.5.12.3. Odwaga – niespecyficzna postać nadziei na zwycięstwo zewnętrzne i moralne

„Odwaga to nadzieja związana z wyobrażeniem, że ocalenie jest możliwe”¹³⁹ — zapisał w *Retoryce* Arystoteles. Chodzi oczywiście o ocalenie rozumiane zarówno soteriologicznie, jak i jako wyzwolenie wartości ogólnoludzkich, relacji społecznych oraz jako doraźne wybawienie z jakiejś niewoli, na przykład z niepokojącego stanu ducha. Odwaga tego typu reaktywuje się w sytuacji zagrożeń wewnętrznych, które dotyczą człowieka. Można do nich zaliczyć: strach, różne postaci lęku, niepokój egzystencjalny, wyrzuty sumienia, poczucie winy, krzywdy, żalu itd.

Odwaga w walce o wolność narodową, o przetrwanie tradycji kultury i zachowanie narodowej tożsamości bywa najczęściej kojarzona z historią ludzkich losów. Jest to odwaga bojowników o wolność i demokrację, ludzi walczących o likwidowanie dyskryminacji rasowych, narodowych, płciowych, wiekowych oraz wszelkich przejawów nietolerancji, na przykład w stosunku do ubogich, nowo osiedlonych, chorych (na przykład na AIDS). Jest to także odwaga rewolucjonistów politycznych, jak również wszystkich ośmielających się narażać własne życie, zdrowie, a czasem posadę czy urząd, aby zmienić niesprawiedliwe ustawy, upokarzające kodeksy i regulaminy, destruktywne relacje społeczne i szkodliwe schematy postępowania.

3.5.12.4. Odwaga bycia szczęśliwym oraz przejawiania afirmacji życia

Afirmacja istoty bytu człowieka mimo lęków rodzi radość. Seneka napominał Lucillusa, by postawił sobie za zadanie nauczyć się odczuwania radości życia. Nie odsyła przy tym do radości z zaspokojonych pożądań, gdyż prawdziwa radość to szczęśliwość duszy wyniesionej ponad wszelkie okoliczności. Radość towarzyszy samoafirmacji istoty naszego bytu, i to na przekór groźbom przeznaczenia.

Męstwo przewyciężające lęk przed przeznaczeniem pokonuje także lęk przed bogami. Męstwo bycia przekracza politeistyczną moc losu.

¹³⁹ Podaje za: P. SOBCZAK: *Koncepcja nadziei w ujęciu św. Tomasza z Akwinu i Józefa Tischnera*. Tarnów, Wydawnictwo „Biblos”, 2005, s. 87.

Radość rozumiana jako emocjonalny wyraz męznego potwierdzenia chęci życia oznacza jednocześnie aprobatę wszelkiego bytu. To połączenie męstwa i radości ukazuje najwyraźniej ontologiczny charakter męstwa. Jeśli interpretujemy męstwo wyłącznie w terminach etycznych, zostawiamy w cieniu jego stosunek do radości płynącej z samorealizacji. Odwaga istnienia proponowana przez Paula Tillicha wyrażałaby jednak postawę, w której męzne „ja” jednoczy się z życiem i z jego tajemnicą¹⁴⁰.

Kto nie ma odwagi starać się o swoje szczęście, tym samym udowadnia wyraźnie, że własnego szczęścia nie jest wart. Należałoby uzupełnić tę myśl ważną treścią: odwaga jest potrzebna, by zadbać o własne szczęście, ale jeszcze doskonalszej odwagi wymaga troska o szczęście innych ludzi. Altruizm nadal pozostaje ważnym składnikiem ideału wychowania.

Wewnętrzna pogoda człowieka, który nie poddaje się oporom natury, sile żywiołów, jak również własnej starości, jest wyjątkowym rodzajem odwagi. Taką postać odwagi opisuje w licznych powieściach Ernest Hemingway, który sprzeciwia się licznym uprzedzeniom związanym z senioralnym wiekiem człowieka. Nie można pominąć płynącej z odważnego działania satysfakcji, zadowolenia, a nawet odczucia radości, zwłaszcza gdy działanie odważne jest walką o człowieka i cenne przez niego wartości.

„Co się tyczy tych, co upatrują szczęścia w dzielności etycznej lub w jakimś jej rodzaju, to istotnie, postępowanie zgodne z nakazami dzielności etycznej jest chyba samo w sobie przyjemne. Nie jest natomiast etycznie dzielnym człowiekiem ten, kogo nie cieszą czyny piękne; bo i sprawiedliwym nikt nie nazwie kogoś, kogo nie cieszy postępowanie sprawiedliwe, ani szczodrym tego, kogo nie cieszy postępowanie szczodre”¹⁴¹. Dodajmy za Arystotelesem, że trudno byłoby także nazwać prawdziwie odważnym tego, kogo nie radują przejawy odwagi własnej lub cudzej. „Dzięki odważnemu umysłowi człowiek pokonuje najłatwiej wszystkie utrapienia życia i jego nieprzyjemności. Pojawia się przed nim więcej możliwości zaznania przyjemności”¹⁴².

„Źle świadczy o naszej mądrości, gdy brakuje nam odwagi, by poważnie potraktować dobroć” — twierdził Albert Schweitzer¹⁴³. Nie najlepiej również świadczy o naszej mądrości, gdy nie potrafimy z należytą powagą i uszanowaniem odnieść się do afirmacji życia. Nieulekła

¹⁴⁰ P. TILICH: *Męstwo bycia...*, s. 20—21, 35.

¹⁴¹ *Etyka. Antologia tekstów...*, s. 91—92.

¹⁴² CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne...*, s. 69.

¹⁴³ Podaję za: T. GADACZ: *O mądrości — o głupocie. Wypisy z ksiąg filozoficznych*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1995, s. 84.

radość życia ukazuje aksjologiczną wielkość człowieka, który prawdziwie cieszy się, kiedy uda mu się nawet w niewielkim stopniu rozradować swe ludzkie otoczenie. Warto choćby z jednego powodu zdobyć się na odwagę afirmacji życia, z tego mianowicie, by własnym fatalizmem nie zaszczepiać najbliższemu chronicznego zniechęcenia, bez nadziei czy pesymizmu.

3.5.12.5. Odwaga bycia sobą – dzielność zachowywania własnej autentyczności

Samoafirmacja jest nie tylko czymś innym niż egotyzm, w znaczeniu negatywnej cechy moralnej, lecz czymś zupełnie przeciwnym. Autoafirmacja stanowi ontologiczne przeciwieństwo redukowania bytu za pomocą takich uczuć, które zaprzeczają istocie ludzkiej natury. Barucha Spinozy etyka to prawdziwa ontologia męstwa ludzkiego, a jego doktryna samoafirmacji obejmuje zarówno miłość własną, jak i braterskie odniesienie do innych, nie pomija także uczestnictwa człowieka w doskonałej Boskiej samoafirmacji.

Męstwo rozumiane jako samoafirmacja bytu wbrew niebytowi jest ontologiczną samoafirmacją wyprzedzającą wszelkie etyczne i metafizyczne definicje „ja”. Samoafirmacja indywidualnego „ja” zawiera zawsze afirmację mocy bytu, w którym owo „ja” uczestniczy. Autoafirmacja dokonywana mimo zagrożenia ze strony niebytu to męstwo bycia, jednak nie jedynie męstwo bycia sobą, lecz męstwo afirmowania siebie jako części większej całości, makrostruktury kosmosu oraz w równym stopniu afirmowania siebie jako własnego „ja”¹⁴⁴.

Doświadczenie ludzkie potwierdza, że istotnie trzeba mieć niemało odwagi, aby zachować własną autentyczność, ukazując się innym takim, jakim się jest naprawdę. Być szczerym, a przy tym nie stracić sympatii otoczenia — to dość trudna umiejętność, którą nabywamy w ontogenezie bardzo wcześnie. Szczera rozmowa jest odważną reakcją, niejako na przekór niektórym własnym mechanizmom obronnym, wynika często z głębokiej potrzeby odsłonięcia prawdy w komunikacji międzyludzkiej, z niechęci do zakłamania, retuszowania, „lukrowania” relacji nieszczerymi uśmiechami, obmową, zachowaniami ostrakującymi jakąś osobę lub grupę osób.

¹⁴⁴ P. TILlich: *Męstwo bycia...*, s. 23—30, 97, 100.

Autentyczność, najściślej powiązana z wolnością, uczciwością i prawdą, wyraża najgłębsze pragnienie człowieka — zachowania własnej identyczności i jednocześnie dostrzeżenia cennej odmienności drugiego człowieka. Nie tylko troska o własną autentyczność, ale zapewnienie innym osobom warunków sprzyjających byciu autentycznym stanowią rdzeń afirmatywnego wychowania do autentyczności.

3.5.12.6. Odwaga bezkompromisowości i rozsądnego konformizmu

Odwaga mądrego nonkonformizmu znajduje wyraz w działaniu wbrew nadmiernym tendencjom przystosowawczym, to jednocześnie przejaw radykalnego sprzeciwu wobec oportunistów w każdej jego postaci. Źródłem bezkompromisowości jest przekonanie o konieczności ochrony istotnych wartości mimo nacisku grupy i groźby wyłączenia z kręgu „wtajemniczonych”. Ten rodzaj męstwa może wymagać zerwania kontaktów z osobami lub grupami o wątpliwych kwalifikacjach moralnych.

Postawa rozsądnego konformizmu wymaga męstwa w obronie własnego lub czyjegoś stanowiska myślowego, etycznie słusznej postawy życiowej, wyznawanych wartości. Niejednokrotnie przejawia się też przyłączeniem się do tych osób, których dobre intencje są poza podejrzeniami.

Właściwie rozumiane wychowanie w odwadze zapewnia warunki rozwoju zarówno ludzkich tendencji asymilacyjnych, czyli konformizmu, jak i uprawnionej etycznie bezkompromisowości.

3.5.12.7. Odwaga istnienia i męstwo bycia

Męstwo bycia to akt etyczny, w którym człowiek afirmuje własny byt wbrew tym elementom istnienia, które sprzeciwiają się podstawowej afirmacji człowieka¹⁴⁵. Należą do nich takie tajemnice życia ludzkiego, jak: koleje losu, umieranie, wreszcie śmierć. Nieakceptacja śmierci jest próbą ucieczki przed sprawdzianem męstwa, przed sta-

¹⁴⁵ Ibidem, s. 9.

wieniem czoła niebytowi w sposób najbardziej radykalny. Afirmacja śmierci znacznie ułatwia afirmowanie procesu życia. Jednocześnie dojrzała afirmacja życia sprzyja postawie pogody ducha także podczas rozłąki człowieka z życiem. Stoickie męstwo, w filozofii Seneki, uwiadacznia wzajemną zależność lęku przed śmiercią i lęku przed życiem, a także powiązanie męstwa umierania z męstwem życia. Seneka wskazuje tych, którzy nie chcą żyć i nie wiedzą, jak umrzeć. Zdaje sobie jednak sprawę, że niemoc afirmowania życia nie prowadzi automatycznie do zdolności afirmowania śmierci. Lęk przed losem i śmiercią władają życiem również tych, którzy utracili wolę życia¹⁴⁶.

Istota stoickiego męstwa istnienia wyraża się także w heroicznym przekomarzaniu się z życiem i jego niedostatkami, a nawet w proteście przeciwko podstawom bytu ludzkiego — po to jednak, by wybrać między życiem a śmiercią i opowiedzieć się w swej wolności za specyficznym radosnym trudem istnienia.

3.5.12.8. Odwaga znoszenia cierpień i trudów życia

„Być bohaterem przez godzinę jest o wiele łatwiej — dowodzi Fiodor Dostojewski — niż znosić trud codzienny w cichym heroizmie”¹⁴⁷. Bywa, że komuś starcza odwagi w wyjątkowych okolicznościach, a brakuje śmiałości na co dzień, żeby pokonywać nieustanne przeszkody i z dużą odpornością bronić się przed inwazją nieuczciwości, prywaty czy nawet korupcji.

Homerowe przeświadczenie, że los dał ludziom odwagę znoszenia cierpień, uczy, iż organicznie z bólem i cierpieniem, z rozlicznymi uciążliwościami życia spleta się wewnętrzna siła istot ludzkich, pozwalająca cierpliwie przyjmować przychylne i nieprzychylne niespodzianki losu. Cierpienie i ból wzmacniają psychikę człowieka, są więc jego naturalnymi wychowawcami w odwadze i męstwie. Sposób życia Helen Keller, osoby niepełnosprawnej, przekonuje, że bogactwo ludzkiego doświadczenia straciłoby coś ze swej radości, gdyby życie ludzkie pozbawione było przeszkód do pokonania. Godzina na szczycie góry nie byłaby prawdopodobnie nawet w połowie tak urzekająca, gdyby nie mroczne doliny po drodze.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 17—18, 181.

¹⁴⁷ Podaję za: ibidem, s. 17.

Gdyby na świecie istniało tylko uczucie radości życia, to prawdopodobnie nigdy nie nauczylibyśmy się odwagi, cierpliwości i nie umielibyśmy cenić wielu jeszcze innych zalet, które hartują się w bólu i cierpieniu.

3.5.12.9. Odwaga przezwyciężania rozpacz, beznadziei i negacji życia

„Żadne męstwo nie dorównuje temu, które rodzi się ze skrajnej rozpacz, natomiast akceptacja lęku przed bezsenssem jest linią graniczną, do której może dojść męstwo bycia”¹⁴⁸ — pisze z wielkim zrozumieniem psychiki człowieka Paul Tillich.

Wątpienie egzystencjalne może wydatnie osłabić moralną samoafirmację, wtrącając w przepaść sceptycyzmu nie tylko każdą moralną zasadę, lecz także sens moralnej autoafirmacji jako takiej. Ból rozpacz polega na tym, że byt ludzki uświadamia sobie pod wpływem naporu niebytu własną niezdolność afirmowania siebie¹⁴⁹.

Ontyczna samonegacja wyzwala jednak chęć wymknięcia się rozpaczliwym uczuciom choćby przez mężne podjęcie decyzji o autoterapii. Jeżeli zdefiniujemy istotę życia ludzkiego jako nieustanną próbę unikania rozpacz, sama rozpacz przestaje szokować, jej wielka misja unicestwienia życia człowieka kończy się fiaskiem. Męstwo akceptacji największego dekadenceckiego kryzysu ludzkiego może, paradoksalnie, stać się podłożem pomyślnego rezultatu podejmowanych po wielokroć prób okiełznania panicznego lęku przed bezsenssem i początkiem przeciwstawienia się krańcowej groźbie niebytu.

W wychowaniu człowieka w sposób wyjątkowy stymulujemy odwagę drugiego człowieka w takim kierunku, by jego lęki nie powstrzymały go od realizacji własnych nadziei.

3.5.12.10. Odwaga godziwego życia

Odwaga ta cechuje ludzi, którzy nie obawiają się przejawiać wielkoduszności i miłosierdzia w aktach rzeczywistego poświęcenia, bezin-

¹⁴⁸ Ibidem, s. 201.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 60, 152.

interesownego wysiłku na rzecz innych oraz ofiarności w pomocy potrzebującym.

Nie jest to odwaga jednodniowych filantropów nieczyniących niczego bez poklasku oraz osobistych gratyfikacji. Nie jest to także nieskromna śmiałość darczyńców kompensujących łamanie moralności i prawa uczestnictwem w akcjach charytatywnych. Jest to raczej wyraz cichej, ale konsekwentnej pracy nad własną dojrzałością etyczną i wrażliwością duchową.

Prawe życie i etycznie zorganizowana codzienność mają wysoką ocenę moralną, wyższą może nawet niż niesystematyczne wyczyny heroizmu i krótkotrwałe, perfekcjonistyczne zapędy niektórych osób. Odwaga w dobru to bodaj najważniejszy i niepoddający się upływowi czasu ideał moralny oraz ideał wychowania. Jego żywotność zależy jednak w znacznym stopniu od jakości procesu wychowania i od jego właściwego ukierunkowania.

3.5.12.11. Odwaga transgresji, samorozwoju i autokreacji

Człowiek, który ma w sobie wolę samorozwoju, proporcjonalnie do siły własnej struktury wolitywnej uruchamia niezbędne mu pokłady osobistej odwagi. Odwaga ta nie tylko inicjuje rozwój człowieka, ale także podtrzymuje stan jego gotowości poznawczo-emocjonalnej. Obserwacja własnego rozwoju i zadowolenie z jego rezultatów zwrótnie wzmacniają postawę osobistej odwagi i wiary w jej sprawczą siłę.

Autokorekta, jak również autokreacja „karmią” się działaniem, czyli są przeciwieństwem ucieczki, wycofywania się i tchórzostwa. Nastawienie na rozwój wydatnie zmniejsza siłę nastawienia jedynie na bezpieczeństwo. Wiele psychicznych gratyfikacji otrzymuje ten, kto zdobywa się na odważne posunięcia względem siebie samego, zwłaszcza zaś — na dążenie do indywidualnych osiągnięć samorozwojowych.

Wielkim aktem odwagi jest konsekwentna praca samowychowawcza, szczególnie jeśli prowadzi do satysfakcjonujących rezultatów. Niemałej odwagi wymaga również pomyślne kierowanie samowychowaniem lub samokształceniem drugiej osoby, generowanie takich sytuacji wychowawczych oraz takiego klimatu, które sprzyjają samorozwojowej motywacji i wolicjonalnemu wzmocnieniu wychowanka. Nauczyciel „wyposażony” w taką odwagę będzie jej najlepszym źródłem i inicjatorem. Równoległe z autokreatywnymi potrzebami uczniów powinna być stymulowana odwaga ich zaspokajania. Rozwój

przysparza nie tylko wielu cząstkowych satysfakcji, ale przyczynia się do kształtowania postawy zadowolenia z całości życia, jakże pożądanej w dzisiejszych czasach.

Poklasyfikowane i uporządkowane odmiany odwagi ludzkiej powinny sprzyjać ich diagnozowaniu w procesie wychowania człowieka — zarówno dzieci i młodzieży, jak i osoby dorosłej. Liczebność odważnych zachowań nie jest ściśle określona, dlatego przedstawione w tekście typy odważnych zachowań człowieka z pewnością nie wyczerpują wszystkich możliwych ich rodzajów. Możemy chyba mówić o specyficznym polimorfizmie ludzkiej odwagi, czyli o zachowaniu podstawowej jedności odwagi mimo doświadczania nieskończonej różnorodności jej form.

W wychowaniu, rozumianym między innymi jako proces dodawania odwagi, wszystkie analitycznie zestawione odmiany odwagi i męstwa są znaczące. Uobecnianie w drugiej osobie, jak również w sobie samym jak największej liczby odważnych form zachowaniowych, a także jak najwyższej jakości poszczególnych form powinno być stałą troską formalnych i nieformalnych wychowawców młodych generacji.

3.6. Sprawiedliwość i afirmacja życia

Człowiek, który chce oprzeć wychowanie na zdrowiu duchowym, poczuciu sprawiedliwości i przyjaznej postawie wobec ludzi, wskazuje, zdaniem Bertranda Russella, drogę do szczęścia ludzkości¹⁵⁰. Podobnie Jeremy Bentham za cel państwa i jednocześnie za kryterium społecznej sprawiedliwości uważa zapewnienie maksimum szczęścia możliwie największej liczbie obywateli. Platon określił sprawiedliwość jako to, co jest dane, kiedy każdy robi „swoje” i „swoje” otrzymuje. Tym, co „swoje”, jest tutaj, jak i w koncepcji Arystotelesa, to, na co ktoś zasługuje zgodnie ze swą naturą lub co mu się należy, kiedy jest na przykład sprawiedliwie karany, lub też gdy dokonuje się sprawiedliwy podział dóbr.

Ideał sprawiedliwości wiedzie wprost do odczucia harmonii życia i za jej pośrednictwem udostępnia akceptację życia wszystkim słusznie ubiegającym się o sprawiedliwość. Wynik społecznej sprawiedliwości napawa nadzieją na skuteczność większości relacji międzyludzkich i pozwala spodziewać się po nich dobra moralnego. Afirmatywna

¹⁵⁰ B. RUSSELL: *Negatywna teoria wychowania...*, s. 41.

moc przestrzegania zasad sprawiedliwości oznacza takie przekraczanie ludzkich ograniczeń, które samo w sobie zapowiada optymistyczny tryumf aksjocentryzmu.

Wierność wewnętrznemu ideałowi sprawiedliwości, jak również niesprzeniewierzenie się sprawiedliwościowym umowom społecznym doprowadzają społeczności ludzkie do wielkich osiągnięć moralnych i wysubtelnienia człowieczeństwa, solidarnej niezgody na rażące przejawy zła społecznego, połączone z ostentacyjnym łamaniem fundamentów sprawiedliwości. Zacność życia objawia się między innymi w odczuciu radości życia i we wzmacnianiu się drobnymi zwycięstwami prawej sprawiedliwości. To, co naprawdę cieszy, to nie tyle zewnętrzna, wywalczona lub wypracowana dzięki kompromisom sprawiedliwość, ile sprawiedliwość „w sobie”, osobowa, a nawet ponadosobowa prawość i cześć dla ontologicznej równości ludzkiej, jako prazródła i pierwszej przyczyny wszelkiej sprawiedliwości.

Uzgodniona społecznie sprawiedliwość wnosi pewien wkład w budowanie powszechnej pomyślności ludzkiej, ale sprawiedliwość pojęta jako immanentne przyrzeczenie w znacznie większym stopniu przyczynia się do przysparzania afirmatywnych odczuć wobec istnienia. Czyny sprawiedliwe, jako jedno ze źródeł aprobaty moralnej, wiodą do regeneracji nadziei i wtórnego spotęgowania postawy radości życia człowieka.

Andrzej Frycz-Modrzewski wyjaśniał w swych dziełach, na czym polega życie dobre i szczęśliwe w społeczności zorganizowanej jako *res publica*. Podążając za Ciceronem, podkreślił aspekt moralny społecznego szczęścia: uczciwość i sprawiedliwość w stosunkach międzyludzkich, poszanowanie własności osobistej, jej obrona oraz prawo każdego obywatela do życia cichego i spokojnego, tak aby wszyscy mogli żyć życiem szczęśliwym¹⁵¹ — oto warunki, jakie powinny zostać spełnione w skali społecznej w zakresie wspierania życia sprawiedliwego i satysfakcjonującego zarazem. Do tychże może warto dodać jeszcze jeden — źle się dzieje w państwach, w których program szczęścia społecznego nie jest podejmowany jako znacząca idea — zadanie, lecz jako wizja mająca wymiar wyłącznie utopijny.

¹⁵¹ A. FRYCZ-MODRZEWSKI: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *O poprawie Rzeczypospolitej*. Warszawa, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1953, s. 97. Zob. też M. WICHOWA: *Koncepcja szczęśliwego społeczeństwa w pismach Andrzeja Frycza Modrzewskiego*. W: *Anatomia szczęścia. Emocje pozytywne w językach i kulturach świata...*, s. 163.

3.6.1. Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania

Chociaż określenia takie jak „sprawiedliwość”, „nakazy sprawiedliwości” są na ustach wszystkich, to jednak pojęcia te nie mają dla wszystkich jednakowego znaczenia, a nawet bardzo często oznaczają coś wręcz przeciwnego. Reprezentanci poszczególnych nauk odmieniają ujmując ideę sprawiedliwości, odnosząc ją bądź do ludzkiego wnętrza, bądź do relacji interpersonalnych i okoliczności generujących zaplanowanie na przykład sprawiedliwego ładu społecznego.

W płaszczyźnie ontologicznej fundamentalnym przejawem sprawiedliwości świata jest ludzka śmierć, ostateczny finał aktywności życiowej wszystkich przedstawicieli gatunku *homo sapiens*. Etyka przypomina o ludzkim sumieniu rozumianym jako cenzor moralny, wewnętrzny sędzia, aksjologiczny ideał, umiejscowiony w centrum osobowego istnienia. Psychologicznie rozpatrywane uczucia człowieka, takie jak: uczucie krzywdy, poczucie winy, dążenie do oczyszczenia się z zarzutów i samopoprawy, są naturalnie osadzonymi w jego osobowości uczuciami sprawiedliwościowymi, ukierunkowanymi na etycznie prawe uzgodnienia społeczne. W eschatologii chrześcijańskiej zapowiedź życia wiecznego lub potępienia służy dostrzeżeniu wysiłków „sprawiedliwego” i docenieniu go przez obietnicę wiecznotrwania. Postulat równości ekonomicznej, realizowany w sposób parlamentarno-humanitarny, stanowi dopełnienie równości ontologicznej i równości prawnej wszystkich ludzi. Integralnym elementem sprawiedliwości pozostaje we wszystkich tych sytuacjach respektowanie godności człowieka i jego rzeczywistego dobra. Kierowanie się matematyczną równością w rozstrzyganiu złożonych problemów społecznych może silniej uszkadzać zasadę sprawiedliwości niż przestrzeganie buchalteryjnie mierzonej sprawiedliwości.

Kwestia staje się jeszcze bardziej istotna, gdy rozpatrujemy sprawiedliwość¹⁵² w ramach procesu wychowania, a zwłaszcza sprawiedliwe wychowanie do zachowań i czynów wartościowanych jako sprawiedliwe. Wychowanie takie powinno akcentować siłę związku sprawiedliwości i miłości międzyludzkiej, podkreślać ich aksjologiczną komplementarność. Organiczna więź sprawiedliwości i miłości, lub też sprawiedliwości i miłosierdzia wyraża się w tym, że miłość bez sprawiedliwości jest pozorna, a w pewnych sytuacjach może stać się wręcz karykaturą sprawiedliwości. Podobnie jest ze sprawiedliwością; pozbawiona prymatu dobra i miłości, może prowadzić, i wielokrotnie już

¹⁵² **Sprawiedliwość** — 1) bezstronne przestrzeganie przyjętych zasad, obiektywność osądu, 2) postępowanie zgodne z poczuciem etyki, z nakazami moralności, słuszne rozstrzygnięcie czegoś.

w dziejach ludzkich prowadziła, do niszczenia zarówno jednostek, jak i całych narodów.

Podobnie jak wolność nie zapanuje bez odpowiedzialności, tak też nie jest możliwe miłosierdzie bez sprawiedliwości. Wolność pozbawiona odpowiedzialności staje się anarchią, a odpowiedzialność bez wolności — tyranią. Sprawiedliwość bez odrobiny miłosierdzia okazuje się zwykłą surowością, natomiast miłosierdzie wyłączone z nakazów sprawiedliwości może być przejawem nierozsądku, a nawet naiwności. Liberalna wolność nie może się przecież obejść bez solidarności, tak samo jak solidarność nie może istnieć bez wolności¹⁵³. Korelatywna struktura humanistycznych wartości pozwala rozpatrywać sprawiedliwość w powiązaniu z innymi transcendentiami, takimi choćby jak afirmacja życia i odwaga.

3.6.2. Sprawiedliwość — fundament etycznej dzielności człowieka

W piątej księdze *Etyki nikomachejskiej* Arystoteles zapisał: „[...] człowiekiem sprawiedliwym jest rzecz jasna ten, co trzyma się prawa i przestrzega tego, co słuszne; to, co sprawiedliwe, jest tedy tym, co zgodne z prawem i ze słuszością moralną, to zaś, co niesprawiedliwe, jest tym, co niezgodne z prawem i ze słuszością. [...] Tak więc pojęta sprawiedliwość jest identyczna z doskonałością etyczną, jednakże doskonałością etyczną nie samą w sobie, w znaczeniu bezwzględnym, lecz w stosunkach z innymi ludźmi. I dlatego wydaje się czasem, że sprawiedliwość jest największą z cnót i że zorza wieczorna tak podziwu nie jest godna, jak ona — sprawiedliwość. Co więcej, sprawiedliwość jest identyczna z doskonałością etyczną w pełnym tego słowa znaczeniu, ponieważ jest stosowaniem w praktyce doskonałości etycznej, a także dlatego, że ten, kto ją posiadał, może ją wykonywać nie tylko w stosunku do siebie samego, lecz także w stosunku do innych. Wielu ludzi umie postępować we własnych sprawach w myśl nakazów dzielności etycznej, ale nie umie tego czynić w stosunku do innych. Toteż trafnym wydaje się powiedzenie Biasa z Prieny, że władza ukazuje, jakim jest człowiek. Dlatego właśnie sprawiedliwość, jedyna spomiędzy cnót, zdaje się »cudzym dobrem«. Najgorszy jest więc ten, kto postępuje źle nie tylko wobec siebie, ale jest niesprawiedliwy również wobec przyjaciół. [...] Tak pojęta sprawiedliwość nie

¹⁵³ Rozmowa JACKA ŻAKOWSKIEGO z TADEUSZEM GADACZEM: *Nie ma szczęścia bez myślenia. Nędza humanistyki*. „Polityka” 2005, nr 50, s. 6.

jest częścią dzielności etycznej, lecz cała jest tą dzielnością; podobnie przeciwna tej sprawiedliwości niesprawiedliwość nie jest częścią niegodziwości, lecz całą niegodziwością. Czym zaś się różni dzielność etyczna od sprawiedliwości, jest to mianowicie ta sama trwała dyspozycja, ale występująca pod inną postacią: rozważana ze względu na stosunek do innych osób, jest sprawiedliwością, rozważana zaś w znaczeniu bezwzględnym, jest dzielnością etyczną¹⁵⁴.

Sprawiedliwość koegzystuje nie tylko z wcześniej wspomnianą miłością, ale skupia wokół siebie inne jeszcze kategorie etyczne. Dobro wspólne społeczności ludzkich wymaga proporcjonalnego współudziału wszystkich jej przedstawicieli w obowiązkach wobec niego, jak i korzyściach. Sprawiedliwość gospodarcza i społeczna jest warunkiem zgody międzyludzkiej oraz międzynarodowego pokoju. Poszanowanie praw człowieka i jego wolności decyduje o jakości nie tylko wymiaru sprawiedliwości, ale wszystkich innych instytucji państwa, w tym również placówek wychowawczych.

Tak jak sprawiedliwa płaca nie wyczerpuje problemu sprawiedliwości w życiu społecznym, tak realizacja powinności sprawiedliwości w rodzinie, szkole czy grupie rówieśniczej nie wyczerpuje obszernego zagadnienia wychowania w duchu sprawiedliwości. Tu jednak w środowisku życia młodego człowieka kształtuje się przyzwyczajenie albo do kultywowania doniosłych kulturowo idei i wówczas powstają załączki określonych pożądaných postaw wychowawczych, albo też staje się on świadkiem zjawisk przeciwnych i społecznie karygodnych, krzywdzących jednostkę ludzką lub jakąś grupę osób.

Uogólniony brak zaufania do sprawiedliwości ludzkiej może być początkiem zachowań dewiacyjnych oraz licznych utrudnień w prawidłowej socjalizacji człowieka. Przekonanie o niesprawiedliwości świata konstytuuje poczucie krzywdy i społecznego osamotnienia kogoś, kto ma takie przeświadczenia i sądy na temat natury człowieka oraz jego relacji z innymi ludźmi. Doświadczenie niesprawiedliwości losu może działać urazogennie, ale może również wzmocnić chwilowo osłabioną kondycję psychiczną człowieka, ucząc go w efekcie etycznej dzielności.

Trauma pozostająca po faktycznym lub nierealizowanym doświadczeniu niesprawiedliwości ze strony innych ludzi może generować chęć wyrównania psychicznych lub fizycznych strat, która przybiera postać emocjonalnego odwetu, czy — jak niektórzy to określają — zwyczajnej zemsty. Ale wówczas nie mówimy już o dopełnieniu sprawiedliwości, lecz o rewanżu, zgodnie ze starotestamentową normą: „oko za oko, ząb za ząb”. Wychowanie powinno być dalekie od tak ro-

¹⁵⁴ ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie...*, s. 168—170.

zumianego praktykowania sprawiedliwości. Nie wystarczy również demaskować niesprawiedliwość, nauczyciel powinien być rzecznikiem, a zarazem świadkiem sprawiedliwości.

Aktualizacja zachowań sprawiedliwych powinna obejmować nie tylko wspomnianą już miłość osoby ludzkiej, ale także apoteozę jej człowieczeństwa, respektowanie jej praw i obowiązków, kierowanie się szeroko ujmowanym dobrem osoby ludzkiej w ogóle i celem, takim jak zgoda oraz międzyludzki pokój. Sprawiedliwość jest również specyficzną formą międzyludzkiej solidarności. Ujęta w ten sposób, sprawiedliwość — sprzężona z aksjologiczną doskonałością człowieka, jego moralną odwagą i prawdą — zasługuje na autentyczne zainteresowanie teoretyków wychowania.

3.6.3. Typy sprawiedliwości ludzkiej cenione w wychowaniu i ich kwalifikacja

Systematyzacja sprawiedliwości dokonana przez Kazimierza Ajdukiewicza uderza swą trafnością i wiele wnosi do rozważań nad szczególnie koegzystencją dwóch wartości moralnych: sprawiedliwości i miłosierdzia. Można bowiem mówić o typach sprawiedliwości:

1. **Sprawiedliwości ścisłej**, która polega na tym, aby nikomu nie dawać ani więcej, ani mniej, niżby mu się należało. Sprawiedliwie w sensie ścisłym postępuje ten, kto wyświadcza każdemu należne mu dobro oraz należne mu zło, nie wyświadcza zaś ani dobra, ani zła nienależnego. Jest to postawa typowa dla sądownictwa.
2. **Sprawiedliwości miłosiernej**, której wymóg sprowadza się tylko do tego, aby nikomu nie dawać mniej, niżby mu się należało. Pozwala jednak, co szczególnie istotne i różniące ją od innych typów sprawiedliwości, na udzielanie dobra w nadmiarze. W sensie miłosiernym sprawiedliwie postępuje ten, kto wyświadcza każdemu należne mu dobro i nie wyświadcza nikomu nienależnego zła. W tymże miłosiernym sensie niesprawiedliwie postępuje więc ten, kto bądź nie wyświadcza komuś należnego dobra, bądź też wyświadcza nienależne zło¹⁵⁵. Postawę tego typu powinien uosabiać dobry pedagog, rodzic lub opiekun.

¹⁵⁵ K. AJDUKIEWICZ: *O sprawiedliwości*. W: *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej*. Red. M. ŚRODA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1994, s. 331.

O tym, że się komuś coś od kogoś należy, można mówić co najmniej w trojakim sensie. Można mianowicie mówić, że się komuś coś należy wedle litery prawa pozytywnego, wedle ducha tego prawa, a także, że się coś należy wedle słuszności. W związku z tym można rozpatrywać sprawiedliwość w trojakim sensie, a mianowicie jako:

1. **Sprawiedliwość legalna**, polegającą na zgodności z prawem. Sprawiedliwości legalnej przyporządkowana jest **sprawiedliwość literalna**, według której sprawiedliwy jest każdy uczynek, który znajduje sankcję w brzmieniu jakiegoś przepisu prawa pozytywnego.
2. **Sprawiedliwość legalną, wyrażającą się w tym, że udziela się komuś dobra lub zła, które mu się z ducha prawa należy.** Ideałem przyświecającym twórcom prawa jest na przykład ład moralny. Z duchem prawa liczy się sędzia przy uwzględnianiu okoliczności łagodzących lub obciążających, a mających wpływ na wysokość kary. Nie będzie więc tak samo karał młodego człowieka, który kradnie z chęci zysku, jak tego, który ukradł, by zaspokoić głód.
3. **Sprawiedliwość moralną**, która ściśle wiąże się z pojęciem należenia się wedle słuszności. Pojęcie moralnej słuszności jest pojęciem o nieokreślonej treści i wiąże się z powszechnością aprobaty udzielanej takim lub podobnym czynom. Poczucie aprobaty stanowi jednak tylko kryterium naszej oceny moralnej, a nie jej treść¹⁵⁶. Ten rodzaj sprawiedliwości ma szczególnie doniosłe znaczenie i szerokie zastosowanie zarówno w procesie wychowania formalnego, jak i nieformalnego. W każdym środowisku wychowującym nauczyciel, a także zespoły uczniowskie, grupy wychowanków stają wobec problemu sprawiedliwego rozstrzygnięcia jakichś kwestii spornych.

Arystoteles, jeden z nielicznych teoretyków, którzy zadawali sobie pytanie, do czego w ogóle odnoszą się reguły sprawiedliwości, odróżniał sprawiedliwość rozdzielającą (**dystrybutywną**) od sprawiedliwości wyrównującej (**retrybutywnej**), czyli karzącej lub rekompensującej. Reguły tej ostatniej pozwalają wymusić ochronę jednostek przed poszkodowaniem wskutek przemocy bądź oszustwa¹⁵⁷. Obydwa obszary sprawiedliwości mają z sobą wiele wspólnego: są one podgatunkami podporządkowanymi ogólniejszej sprawiedliwości, a ponadto sposób dystrybucji wyznacza jednostkom granice owych obszarów, czyli reguły związane już z drugim, retrybutywnym typem sprawiedliwości.

Sprawiedliwość rozdzielcza dotyczy na ogół rozłożenia obciążeń zgodnie z następującymi zasadami: „od każdego według jego sił”, „od

¹⁵⁶ Ibidem, s. 332—334.

¹⁵⁷ ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie*. T. 5..., s. 173, 175.

każdego według jego zdolności” oraz „od każdego według jego powołania”. Odnosi się ona także do sprawiedliwego podziału dóbr, a mianowicie do formuły:

- „każdemu równo”,
- „każdemu według potrzeb”,
- „każdemu według wysiłku”,
- „każdemu według osiągniętych przezeń wyników”,
- „każdemu według zasług”,
- „każdemu według urodzenia”,
- „każdemu, co mu się należy według prawa”¹⁵⁸.

Porozumienie co do obowiązujących formuł sprawiedliwości nie jest proste, ale *consensus* osiągnięty w tego rodzaju dyskusjach stabilizuje życie społeczne i ma sporą doniosłość prakseologiczną. Przyjęcie za powszechnie obowiązującą jednej z formuł sprawiedliwości, zwłaszcza w odniesieniu do wychowania, może zagrażać jednostronnością spojrzenia na zjawisko, a jednocześnie nadmierny pluralizm grozi chaosem terminologicznym i koncepcyjnym. W złożonym procesie wychowania niektóre z formuł wydają się komplementarne, na przykład „od każdego według sił” i „każdemu według wysiłku”. Taki sposób rozumienia sprawiedliwości mogą przejąć środowiska wychowujące młodego człowieka chyba bez naruszenia osobistej wolności i elementarnej wrażliwości wychowanka.

Formuła: „każdemu według wysiłku”, ma swój głęboki wymiar wychowawczy, wymaga jednak sporej ostrożności w ewentualnym wcielaniu w życie. Jej wychowawczy sens polega na tym, że premiuje wysiłki ponoszone dla dobra innych członków społeczności, niezależnie od tego, czy wysiłki te zostały uwieńczone pożądanym wynikiem. Ważne jest jednak uznanie dobrej woli, mimo że wysiłek ten mógł przybrać niewłaściwy kierunek w następstwie wielu czynników ubocznych. Jest to metoda wynagradzania przede wszystkim tych, od których nie można wymagać szczególnej pomysłowości czy wyboru sposobu wykonywania stawianych im zadań. Walorem tej formuły jest w znacznej mierze docenianie i wzmacnianie osoby za to, że robiła coś najlepiej jak umiała, chociaż nie miała szansy zastosowania sprawniejszych sposobów działania. Stosowanie tej formuły grozi jednak niebezpieczeństwem poniesienia troski o efektywność wysiłku. Niekiedy może to mieć zamierzony cel wychowawczy — aby dzieci nauczyły się koncentrować uwagę na wykonywaniu jakiejś pracy bez specjalnych narzędzi, które pozwoliłyby wykonać ją bez trudu, aby doświadczyły mo-

¹⁵⁸ Zygmunt Ziemiński. *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Red. P. SMOCZYŃSKI. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1992, s. 102—129.

zołu pracy i potrzeby skupienia uwagi na zadaniu. Inna sprawa to ogólnikowość pojęcia „wysiłek”; wysiłek może być różnego rodzaju i może być w różnym stopniu odczuwany, na przykład wysiłek fizyczny znikomy w warunkach silnego stresu może być odczuwany jako przekraczający możliwości danej osoby¹⁵⁹.

Ze względu na podmiot, któremu należy się sprawiedliwość, można wyodrębnić sprawiedliwość: **ogólnoludzką, jednostkową, grupową** (etnocentryczną), **społeczną i międzypokoleniową**.

Omówione kryterium podziału sprawiedliwości może również dotyczyć tak prostej klasyfikacji, obowiązującej między innymi w etyce chrześcijańskiej, jak wyróżnienie: **doskonałej** sprawiedliwości Boskiej i **niedoskonałej** — ludzkiej.

Sprawiedliwość w ujęciu Davida Hume'a ma status zarazem cnoty naturalnej i cnoty sztucznej. Żaden czynnik w umyśle ludzkim nie jest bardziej naturalny niż poczucie cnoty, żadna zaś cnota — bardziej naturalna niż sprawiedliwość. Sprawiedliwość to stan naturalny, a przez słowo „naturalny” rozumiemy to, co jest wspólne dla całego rodzaju, nierozłączne z danym gatunkiem. Jakkolwiek reguły sprawiedliwości są sztuczne, to nie są one dowolne¹⁶⁰. „Sztuczność” sprawiedliwości, o której mówi Hume, oznacza umowy społeczne, wypracowane w określonej społeczności i regulujące jej sprawiedliwe, harmonijne istnienie.

W odniesieniu do zróżnicowanych form ludzkiej działalności możemy mówić o sprawiedliwej pracy, sprawiedliwym wynagrodzeniu, zabawie, czyli sprawiedliwych regułach gry, o zasłużonym odpoczynku, sprawiedliwej edukacji. Zawsze jednak myśląc o wymienionych postaciach sprawiedliwości, zwracamy się albo ku sprawiedliwości postępowania, społecznych i moralnych norm, albo ku sprawiedliwości struktur społecznych. Wszystkie te typy sprawiedliwości wiążą się więc w sposób szczególny z procesem wychowania jako postępowania sprawiedliwego, jak również wszystkich sytuacji wychowawczych rozstrzygających się w instytucjach opieki nad dziećmi i młodzieżą, a odwołujących się do elementarnego ludzkiego poczucia sprawiedliwości.

Paweł VI w encyklice *Populorum progressio* (1967) rozumiał sprawiedliwość społeczną jako realizację dobra wspólnego przez wszystkich członków społeczności oraz sprawiedliwy podział obowiązków i uprawnień. Wyróżnił on dwa aspekty sprawiedliwości: statyczny i dynamiczny. **Sprawiedliwość statyczna** to prawna ochrona po-

¹⁵⁹ Ibidem, s. 112—113.

¹⁶⁰ D. HUME: *Traktat o naturze ludzkiej*. Przeł. C. ZNAMIEROWSKI. T. 2. Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, 1952, s. 209.

rzędu społecznego, natomiast **sprawiedliwość dynamiczna** to realizacja sprawiedliwości społecznej we wspólnocie ludzkiej zgodna z zasadami prawa naturalnego¹⁶¹. Ten drugi typ sprawiedliwości ma swoje szczególne odniesienie do procesu wychowania, który możemy określić jako zaangażowanie człowieka na rzecz idei sprawiedliwości w relacjach interpersonalnych. Wychowanie to przecież czynne podjęcie społecznej zasady sprawiedliwości we wszystkich sytuacjach wychowawczych oraz uczynienie sprawiedliwości czynnikiem budowania zobiektywizowanej atmosfery wychowawczej. Nadzieja ludzka na ostateczne zwycięstwo dojrzałej etycznie postawy sprawiedliwości umacnia proces wychowania, a zarazem waloryzuje go wartością organicznie zespolonej sprawiedliwości i miłości.

3.6.4. Spór semiotyczny o istotę sprawiedliwości

Ładunek emocjonalny słowa „sprawiedliwość” związany jest z tym, że o sprawiedliwość toczą się wojny, że w imię tak czy inaczej pojmowanej sprawiedliwości wybuchają rewolucje, jednych pozbawia się jakichś dóbr i przyznaje się je innym, na zmianę przyznaje się i odbiera przywileje. Analiza semantyczna słowa „sprawiedliwość” (*iustitia*) czy słów pochodnych musi uwzględniać to, że dawniej słowa te miały szersze odniesienie, niż mają współcześnie. Ich znaczenie ulegało także historycznym przeobrażeniom. Dawniejsze, szersze znaczenie obejmowało wszelkiego rodzaju zgodność z „prawem”, także z „prawem” pojmowanym jako zespół norm moralnych czy religijnych. „Sprawiedliwi” w języku biblijnym to ci, którzy żyją według prawa Bożego, niezależnie od tego, czy mają sposobność do działań polegających na świadczeniu jakiegoś dobra innym członkom społeczności. Sprawiedliwy jest na przykład Hiob, który nie buntuje się przeciw doświadczającym go nieszczęściom.

Filozofowie, którzy usiłowali wyjaśnić reguły ludzkiego działania, ze wzrastającą stanowczością przypisywali sprawiedliwości szczególną pozycję wśród innych cnót. Wprawdzie Platon zalicza sprawiedliwość do czterech kardynalnych cnót, określających tradycyjną teorię moralności — mądrość, dzielność, roztropność i sprawiedliwość — ale wy-

¹⁶¹ Podaje za: S. KOWALCZYK: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 95–96.

różnia ją jako tę, dzięki której cała *polis* ma udział w cnocie. Podczas gdy pierwsze trzy są tylko cnotami jednostek, które należą do różnych stanów tworzących *polis*, sprawiedliwość jest cnotą zarówno *polis*, jak i jej obywateli, łączącą trzy pozostałe i zestrzajającą je z sobą¹⁶².

To samo w zasadzie ujęcie, choć w bardziej abstrakcyjnej formie, zawiera koncepcja Arystotelesa, a konkretnie — jego rozróżnienie między sprawiedliwością w sensie ogólnym, ze względu na który jest ona cnotą doskonałą, czyli połączeniem wszystkich cnót, to znaczy cnót zachowania się wobec innych, a sprawiedliwością w sensie szczególnym, ze względu na który należy ją odróżnić od wszystkich innych cnót jako tę, która wiąże się z prawem i równością, a więc z uczciwością. Symbioza sprawiedliwości i uczciwości, a nawet tożsamość sprawiedliwości i uczciwości zasługują na wyjątkowe wyekspozowanie w procesie wychowania, który nie może obejść się ani bez sprawiedliwości, ani też bez dostrzeżenia wartości uczciwości międzyludzkiej.

Immanuel Kant jeszcze silniej wyodrębnia różnicę między teorią cnót a teorią prawa i odpowiednio między tym, co moralne, a tym, co legalne albo prawne. Sprawiedliwość nie jest sumą wszystkich pozostałych cnót, jednak jako szczególny sposób bycia cnotliwym, szlachetnym przeciwstawia ją wszystkim pozostałym cnotom, co powoduje jej szczególne, niezależne usytuowanie w całej aretologii.

Współczesne znaczenie słowa „sprawiedliwość” jest zorientowane społecznie, co stanowi naturalnie kontynuację Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu koncepcji sprawiedliwości, nie wymieniając licznych „spadkobierców” tej linii pojmowania sprawiedliwości. Istotną cechą sprawiedliwego postępowania jest to, że ma to być postępowanie zgodne z generalnymi normami, które dotyczą postępowania wobec innych osób lub też wobec jakiejś społeczności. Właśnie w charakterze tych generalnych norm postępowania w stosunku do innych podmiotów kryje się istotny element tego sposobu pojmowania sprawiedliwości, przy czym owa generalność wiąże się z ukrytymi założeniami aksjologicznymi dotyczącymi właściwości wskazywanego postępowania. Sprawiedliwość rozpatrywana jest z zasady jako cecha postępowania zasługującego na aprobatę moralną, gdyż dotyczy głównie świadczenia innym jakiegoś dobra. Słusznie więc oczekuje się jej od człowieka żyjącego godnie. Ponieważ sprawiedliwość cechuje postawę godności i miłości międzyludzkiej, szokujące byłoby określenie jako sprawiedliwe postępowania kupca, który w równym stopniu oszukuje wszystkich klientów, lub zachowania przestępcy, który krzywdzi jednych, by

¹⁶² PLATON: *Państwo*. Przeł. W. WITWICKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1948, s. 11.

uszcześliwić innych, zgodnie z własnym sposobem „wymierzania sprawiedliwości”.

Sprawiedliwym nazywamy człowieka, który postępuje sprawiedliwie zawsze lub prawie zawsze, jeśli pominąć jakieś przypadki nieistotne, ale też postępuje według norm za sprawiedliwe uznanych. Sędzia może być sprawiedliwy względem sprawiedliwego prawa, ale też niesprawiedliwy w stosunku do niesprawiedliwego prawa¹⁶³. Może też być odwrotnie: być sprawiedliwy wówczas, gdy odstępuje od nakazów niesprawiedliwego prawa, i niesprawiedliwy, gdy nie respektuje sprawiedliwości jurydycznej.

Podobnie pedagog, który wymierza sprawiedliwość, może z łaskawością odstąpić od surowej kary za czyn, a przy tym być sprawiedliwym, ale może się także okazać, że złagodzenie winy w ten oto sposób działa awychowawczo i utrudnia wychowankom przyswojenie normy sprawiedliwości. Zdarza się również, że za najbardziej niesprawiedliwego uchodzi na przykład ten nauczyciel, który przykłada zbyt wielką wagę do kwestii sprawiedliwości, zapominając o innych jeszcze jakościach aksjologicznych.

Treść nakazów sprawiedliwości w wychowaniu dotyczy uwzględniania silnie zindywidualizowanej wrażliwości każdego ucznia, dlatego trudno tu mówić o „żelaznych” regułach sprawiedliwości. W wielu sytuacjach, które wiążą się raczej z drobnymi uchybieniami w zachowaniu dzieci, „odgórne” wymierzanie sprawiedliwości staje się wręcz nietaktem pedagogicznym. Okazane wówczas zrozumienie, próba wybaczenia przewinienia mają większą siłę kształtującą charakter człowieka niż karząca „ręka” wiecznej czujnej sprawiedliwości.

Nauczyciel nie może zapominać o tym, że istotą wychowania jest uwewnętrznienie wymagań sprawiedliwości, elastyczne przeniesienie zewnętrznych norm sprawiedliwości wprost do osoby ludzkiej — jej sumienia (internalizacja). Czasem wydaje się nawet, że wystarczy jedynie pobudzić pierwotny „zmysł” sprawiedliwości, z którym człowiek przychodzi na świat i który jest mu dany jako jego naturalne wyposażenie. Małe dzieci wydają się często wrażliwsze na nakazy sprawiedliwości niż młodzież czy osoby dorosłe, pozostające pod wpływem różnorodnych presji społecznych. Od osoby dojrzałej moralnie oczekuje się natomiast, by okazywała swe przywiązanie nie tylko do sprawiedliwości, ale również do miłosierdzia.

¹⁶³ Zygmunt Ziemiński. *O pojmowaniu sprawiedliwości...*, s. 27.

3.6.5. Sprawiedliwa opieka i wychowanie do sprawiedliwości

Jeżeli spojrzymy na problem sprawiedliwości nie jako na filozoficzne pytanie o to, czym jest sprawiedliwość, ale jako na problem praktyczny, czyli w jaki sposób można ją wprowadzać w życie, to natychmiast sformułujemy postulat wychowywania w duchu sprawiedliwości, tak aby zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne ustalenia sprawiedliwości stały się powszechne. Praktykowanie sprawiedliwości w życiu społecznym czy politycznym jest miernikiem, uskutecznianego zgodnie z takim ideałem moralnym, wychowania.

W ustroju społecznym, w którym panuje niesprawiedliwość, nie można — twierdzi Bertrand Russell — w ogóle zorganizować wychowania moralnego, ponieważ wszelka tolerowana niesprawiedliwość przynosi szkodę zarówno uprzywilejowanym, jak i pokrzywdzonym, budząc w jednych i w drugich niespołeczne uczucia, dążenia niszczyielskie. Wychowanie moralne wymaga krzewienia konstruktywnych uczuć przyjaznych, ale jest to możliwe tylko w warunkach sprawiedliwości społecznej¹⁶⁴.

Warto więc nieustannie pogłębiać znajomość sprawiedliwości, gdyż jest ona cnotą, zdolnością ducha ludzkiego i ludzkiej woli. Człowiek sprawiedliwy to człowiek „właściwej miary” — ideał i cel właściwie pojętego wychowania. Nauczyciele, wychowawcy, wolontariusze, opiekunowie mają w tym zakresie sporo do zrobienia, gdyż przede wszystkim od nich, potem zaś od ich wychowanków oczekuje się odpowiedzialnej miłości i odpowiedzialnej sprawiedliwości, a także „dotrzymania kroku” prawdziwemu miłosierdziu, ofiarności w sytuacjach wychowawczych, które tego wymagają.

Należałoby określić warunki sprzyjające budowaniu atmosfery wychowawczej podtrzymującej wartość sprawiedliwości. Jeżeli zachowanie reguł sprawiedliwości stanowi konieczny warunek życia nie według prawa „silniejszego”, lecz „po ludzku”, czyli w sposób godny człowieka, to klimat sprawiedliwości będzie konstytuował takie jednostki aksjologiczne, jak: poczucie godności, uczciwość i wolność. Cześć dla godności ludzkiej jest określonym stylem życia, będącym źródłem sprawiedliwości. Lekceważenie sprawiedliwości bywa na ogół uderzeniem w podstawy człowieczeństwa, a zarazem w autonomię moralną i uczciwość międzyludzką.

Gdyby nie dochodziło do konfliktów, sprawiedliwość byłaby cnotą zbędną. Wyraził to David Hume w tezie, że odrobinę mniej chciwa

¹⁶⁴ B. RUSSELL: *Negatywna teoria wychowania...*, s. 38—39.

przyroda i nieco mniej egoistyczna ludzkość uczyniłyby sprawiedliwość zbędną. Sprawiedliwość wywodzi swój początek jedynie z egoizmu i ograniczonej szczodroblewości ludzi, a jednocześnie z tego, że natura skąpo zaopatrzyła człowieka w rzeczy służące zaspokajaniu jego potrzeb¹⁶⁵.

Konflikty interesów są następstwem społecznego zorganizowania ludzi, dlatego tym trudniej uzgadniać te zasady interakcji, które stwarzałyby możliwość wychowywania dzieci w taki sposób, by chciały one przestrzegać przewidzianych umową społeczną reguł. Łamanie normy sprawiedliwości grozi poważnymi zaburzeniami współżycia społecznego i jego dezorganizacją. Na szczęście, większość ludzi jest zgodnych co do tego, że w ich współżyciu powinny obowiązywać określone reguły sprawiedliwości oraz że sprawiedliwość jest ważnym atrybutem osobowym i składową ideału wychowania. Tendencja do kierowania się w swym postępowaniu zasadą sprawiedliwości, czyli dyspozycja psychiczna, jaką jest sprawiedliwość, podlega procesowi wychowania i stanowi jego gratyfikujący rezultat.

Realizacja sprawiedliwości społecznej nie jest jednorazowym aktem prawn-administracyjnym, ale procesem długofalowym. Sprawiedliwość mogą praktykować we właściwy sposób tylko ludzie moralnie prawi, dlatego tak istotne znaczenie ma wychowanie do sprawiedliwości. Sprawiedliwość jest przede wszystkim postawą i cnotą moralną indywidualnego człowieka, zakorzenioną w jego sumieniu, dlatego utopijne wydaje się liberalistyczne założenie, że umowa społeczna — oderwana od zaplecza etyki normatywnej — stanowi wystarczający warunek sprawiedliwości¹⁶⁶.

Ludzkie uznanie dla sprawiedliwości, głębokie przekonanie o sensie idei sprawiedliwości w życiu społecznym, a zwłaszcza w wychowaniu człowieka, mogą doprowadzić do jego autentycznej aktualizacji. Przywiązanie człowieka do tego, co sprawiedliwe, opiera się z jednej strony na strachu przed złem, jakie zwykle wynikać z bezprawia, z drugiej strony ma swe źródło w ludzkiej nadziei zdobycia poważania przez każdego, kto postępuje sprawiedliwie¹⁶⁷. Jest więc ona rękojmią obywatelskich wolności i dowodem na istnienie potrzeby kształtowania ludzi uczciwych, którym bez obawy udzielilibyśmy poręczenia moralnego.

¹⁶⁵ D. HUME: *Traktat o naturze ludzkiej*. T. 2..., s. 221.

¹⁶⁶ S. KOWALCZYK: *Idea sprawiedliwości społecznej...*, s. 190—191.

¹⁶⁷ C.A. HELVETIUS: *O człowieku. Jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1976, s. 191, 195.

Wymóg istnienia sprawiedliwego to jednocześnie głos przeciw deheroizacji współczesnego życia, które obfituje w zachowania „kupieckie” i niebezinteresowne. Trud obronienia sprawiedliwości wzmacnia czasami „bezduszny” technocentryzm, jednak wytwory cywilizacji technicznej mogą również wpływać afirmatywnie na człowieka chorego lub nie w pełni sprawnego, dodając mu odwagi do przezwycięzania cierpienia oraz stanu dotkliwej deprywacji potrzeb biologicznych, psychicznych czy duchowych. Kierowanie się wprost ku zdrowiu psychicznemu oznacza asymilację wszystkich kategorii wartości, które utrzymują ludzkość w istnieniu i decydują o etycznej jakości osobliwej egzystencji człowieka.

Pryncypialność miłości i sprawiedliwości motywuje apologetów wspomnianych wartości do poszukiwania optymalnych metod opieki, pomocy i wsparcia społecznego dla osób najbardziej jej potrzebujących. Jednocześnie te osoby, które są wystarczająco sprawne, by wspólnie z otoczeniem podejmować wysiłek na rzecz realizacji wspomnianych wartości, powinny to czynić swobodnie, dbając o samorozwój w omawianym zakresie. Będzie to znaczny wkład w budowanie zdrowia fizycznego i psychicznego, niezależnie od deficytów poznawczych czy biologicznych człowieka.

Przekonanie o równości wszystkich ludzi w godności i w możliwości „dystrybucji” dobra stwarza przestrzeń komunikacji dla przedstawicieli rodzaju ludzkiego, niezależnie od ich stanu zdrowia czy kondycji psychosomatycznej.

3.6.6. Postawa miłosiernej sprawiedliwości – implikacje etyczne i pedagogiczne

Postępowanie miłosierne bywa pojmowane jako w pewnym stopniu odbiegające od wskazań sprawiedliwości, dlatego w ramach namysłu nad sprawiedliwością należy poświęcić mu nieco uwagi. W szerokim znaczeniu miłosierdzie oznacza postawę życzliwości dla wszelkich istot, którym można pomóc w jakiejś ciężkiej dla nich sytuacji, natomiast postępowanie sprawiedliwe to postępowanie zgodne z poczuciem etyki, z nakazami moralności, to także słuszne rozstrzyganie czegoś, bezstronne przestrzeganie przyjętych zasad, obiektywność osądu.

Subtelne przemiany znaczenia słów: „miłosierdzie”, „dobroczynność”, „działalność społeczna”, pozwalają dostrzec zmiany w obrębie koncepcji udzielania innym pomocy: od prostego rozdzielania jałmuż-

ny do organizowania stosunków społecznych w taki sposób, by zagrażające zło zminimalizować lub wyeliminować. Miłosierdzie to świadczenie innym ponad wymagania sprawiedliwości, na przykład darowanie win innym osobom, odpuszczenie długów materialnych własnym dłużnikom¹⁶⁸. Postawy tego typu wymaga również świadczona osobom opieka i pomoc, staje się ona koniecznym elementem prawidłowego procesu ich wychowania.

Innego rodzaju problemy dotyczą miłosiernego czy sprawiedliwego karania. Wymierzanie kary opiera się na wielkiej liczbie różnego rodzaju założeń, które takiemu działaniu dają usprawiedliwienie. Działając miłosiernie, musimy uważać, by jednocześnie nie działać niepraworządnie. Trzymając się zasad sprawiedliwości, na przykład w życiu rodzinnym, należy zadbać równolegle o uznanie dla wyrozumiałości i altruizmu. Zacność życia bowiem objawia się w harmonii poszczególnych komponentów, którą można zaobserwować w postawach ludzi uznawanych powszechnie za autorytety moralne.

3.6.7. Sprawiedliwość – „pierwsza cnota społecznych instytucji”

Johna Rawlsa teorię sprawiedliwości, która łączy w sobie zasadę równości miar, równości szans i równości sytuacji, można streścić w następujący sposób: „[...] sprawiedliwość społeczna wymaga przede wszystkim, aby podstawowa struktura społeczeństwa nie zawierała żadnych arbitralnych nierówności mierzonych dobrami, których ludzie potrzebują do zaspokojenia swoich interesów i dążenia do swoich celów. Nierówności są arbitralne, chyba że mają służyć temu, aby przeciętna jednostka znalazła się w lepszej sytuacji, niż znajdowałaby się w systemie egalitarnym. Odzwierciedla to kompromis — rodzaj wzajemności pomiędzy tymi, którzy mogliby osiągnąć więcej korzyści w systemie utylitarnym, a tymi, którzy byłiby wówczas w gorszej sytuacji, co mogłoby ich skłonić do pełnej równości. Gdy zasoby społeczne są wystarczające, aby stworzyć warunki pozwalające na skuteczne korzystanie z uprawnień i swobód politycznych, to należy ustanowić równe uprawnienia i swobody dla wszystkich”¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Z. Ziemiński. *O pojmowaniu sprawiedliwości...*, s. 37, 39.

¹⁶⁹ Podaję za: T. SIENKIEWICZ: *Sprawiedliwość społeczna warunkiem realizacji praw osób niepełnosprawnych*. „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych” 2005, nr 1, s. 191, 201.

Formuła „każdemu równo”, także w zakresie świadczeń socjalnych wobec osób nie w pełni sprawnych, ma pewne walory, które w rozważaniach nad problemami sprawiedliwości rozdzielczej nie pozwalają całkowicie jej lekceważyć jako formuły prymitywnego populizmu. Przede wszystkim jest ona łatwa w stosowaniu. Jeżeli jakąś grupę ludzką dotknie powódź, daje się każdemu na przykład koc do okrycia, gorącą herbatę, a co jeszcze, to rozpatrzą obiektywnie komisje, kierując się właściwymi im zasadami postępowania. Konieczna, obok sprawiedliwości, będzie dopełniająca ją postawa miłosierdzia. Zapewnianie sprzyjających warunków rozwoju każdej, bez wyjątku, osobie z deficytami motorycznymi, sensorycznymi czy intelektualnymi, jest wyrazem przestrzegania istotnej w wychowaniu formuły „równości szans”. W pracy z osobami niepełnosprawnymi, szczególnie wrażliwymi na przejawy naruszania praw człowieka, formuła ta powinna być wzbogacona innymi zasadami sprawiedliwości, takimi jak: „każdemu według wysiłku” i „każdemu według zdolności i powołania”.

Hasło: „każdemu równo”, rozpatrywane pod kątem potrzeby zapewnienia każdej osobie niezbędnego minimum do egzystencji, nie budzi zastrzeżeń, jednak jako równy podział dóbr ma kilka negatywnych konsekwencji społecznych. Przede wszystkim zasada ta nie stymuluje do wysiłku na rzecz tworzenia dóbr, które mają być dzielone, a ponadto może rozbudzać postawy powszechnej podejrzliwości dotyczącej tych, którzy wychylają się ponad przeciętność. Inny argument przeciwko formule sympletycznego egalitaryzmu to związane z nią marnotrawstwo rozdzielanych dóbr, które nie są potrzebne poszczególnym osobom w jednakowym stopniu. Formuła: „każdemu równo”, rozumiana dosłownie, okazuje się zatem nieprzydatna w organizowaniu życia społecznego na dłuższą metę i w szerokiej skali, i to zarówno ze względów etycznych, socjotechnicznych, jak i ekonomicznych¹⁷⁰.

„Bez sprawiedliwości nie ma miłości” — powiada Jan Paweł II, będąc przekonany o sile związku pomiędzy tymi dwoma jakościami aksjologii. „Miłość przerasta sprawiedliwość, ale jednocześnie weryfikuje się ona w sprawiedliwości. Nawet ojciec i matka kochający swe dziecko muszą być równocześnie sprawiedliwi. Gdy zachwieje się sprawiedliwość, również miłość znajduje się w niebezpieczeństwie”¹⁷¹. Naucza również: „[...] przemijalność tego świata nie pozwala na całkowite dopełnienie miary sprawiedliwości. Sprawiedliwość jest w pewnym sensie większa od człowieka, od możliwości ustanowienia w tym

¹⁷⁰ Z. Ziemiński. *O pojmowaniu sprawiedliwości...*, s. 102—106.

¹⁷¹ JAN PAWEŁ II: *Nauczanie społeczne 1978—1979*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Ośrodka Dokumentacji i Studiów Społecznych, 1982, s. 38.

życiu prawdziwie sprawiedliwych stosunków między ludźmi, środowiskami, społeczeństwami, narodami. Każdy człowiek żyje i umiera w poczuciu niepełnego zaspokojenia sprawiedliwości, ponieważ życie doczesne nie jest w stanie do końca zaspokoić istoty stworzonej na obraz Boga, ani w jej najgłębszej osobowości, ani w różnych aspektach jej ludzkiego życia. [...] Sprawiedliwość jest podstawową zasadą istnienia i współistnienia ludzi oraz wspólnot ludzkich, społeczeństw i różnych struktur społecznych, przede wszystkim państwa oraz organizacji międzynarodowych. Na rozległym i zróżnicowanym obszarze człowiek i ludzkość poszukują nieustannie sprawiedliwości; jest to proces odwieczny i zadanie najwyższej wagi. [...] Przez wieki ludzkiego istnienia trwa nieustający wysiłek i walka o zgodne ze sprawiedliwością uporządkowanie różnych aspektów życia społecznego. Przeto należy z szacunkiem patrzeć na niezliczone programy i czasem reformatorską działalność różnych tendencji i systemów. Należy jednak zarazem być świadomym, że nie chodzi tu przede wszystkim o system, ale o sprawiedliwość i o człowieka. Nie może istnieć człowiek dla systemu, ale system dla człowieka, dlatego trzeba bronić się przed kosztowaniem systemu. Myślę tu o systemach społecznych, gospodarczych, politycznych, kulturalnych, które winny być wrażliwe na człowieka i jego wszechstronne dobro. Muszą one być zdolne do reformowania swych własnych struktur zgodnie z wymogami pełnej prawdy o człowieku. Z tego punktu widzenia należy oceniać wszelkie wysiłki naszych czasów, które zmierzają do zdefiniowania i umocnienia »praw człowieka« w życiu współczesnej ludzkości, ludów i państw¹⁷².

Etyczne przesłanie, zawierające także ewangeliczne znaczenie sprawiedliwości, podpowiada, w jaki sposób korzystać z dobrodziejstw sprawiedliwości społecznej, czyli jak należy kierować instytucjami pomocy osobom niepełnosprawnym, aby system nie przewyższył, nie zdominował człowieka, ale był do niego dobrze dostosowany. Jest to również doskonała nauka o tym, jak prowadzić działalność reformatorską w ramach stowarzyszeń, fundacji, organizacji krajowych i międzynarodowych, także tych pracujących na rzecz osób niepełnosprawnych, aby przejawiał się w niej ludzki wysiłek na rzecz sprawiedliwości, miłości oraz prawdy. Konieczne jest również, by założyciele tych instytucji oraz wszyscy ich członkowie byli sprawiedliwi i pracowali sprawiedliwie wobec wspólnoty i społeczeństwa, w którym żyją. Klimat sprawiedliwości i miłości współtworzy najwłaściwszą atmosferę wychowania człowieka, przede wszystkim mając na myśli osobę nie w pełni sprawną i jej najgłębsze potrzeby duchowe.

¹⁷² Ibidem, s. 36—37.

3.6.8. Szkolna sprawiedliwość – respektowanie normy sprawiedliwości przez nauczycieli i uczniów

Procesy demokratyzacji życia szkolnego powinny sprzyjać wprowadzaniu w niej sprawiedliwego ładu społecznego i takich uregulowań, które są niewątpliwym przejawem dbałości o sprawiedliwe, nieustrasające poczucia krzywdy relacje interpersonalne. Regulamin szkoły, kodeks uczniowski, rada pedagogiczna, rada szkoły jako przedstawicielstwo rodziców, nauczycieli i uczniów, samorząd uczniowski oraz jeszcze inne organy współpracy na terenie szkoły służą rozstrzyganiu konfliktów w sposób optymalnie sprawiedliwy, a zarazem wychowawczy.

Najbardziej znamienne zewnętrzne przyczyny niesprawiedliwości, ułożone w samej specyfice wychowania szkolnego, jak również w osobowości uczniów oraz nauczycieli, przejawiały się w:

- niedostrzeganiu uczniów przeciętnych na skutek nadmiernej koncentracji na liderach i „gwiazdach” klasowych;
- kierowaniu się uprzedzeniami, „pierwszym wrażeniem”, plotkami, nie zaś dobrym poznaniem drugiej osoby;
- egoistycznej obojętności na los, krzywdę i upokorzenie innych;
- braku nacisku na sprawiedliwość w szkole, minimalizm moralny;
- niedostatecznym wprowadzaniu zasady indywidualizacji nauczania i wychowania;
- niewiedzy, w jaki sposób wychowywać do sprawiedliwości;
- braku wiary w siłę sprawczą sprawiedliwości;
- braku wiary w Boską i ludzką sprawiedliwość (nihilizm);
- nieistnieniu organów sprawiedliwości w szkole (fikcyjny samorząd, pozorny wpływ ucznia na ustalenia dotyczące życia szkolnego);
- nieprzestrzeganiu praw ucznia, kodeksu szkolnego, łamaniu regulaminów przez uczniów i nauczycieli;
- błędnym rozwiązywaniu konfliktów klasowych;
- nieprawidłowym stosowaniu kar i nagród;
- „kumoterstwie”, koligacjach, protekcjonizmie;
- „powierzchnowości” samych nauczycieli, którym imponują zamożni i wpływowi rodzice, a ignorują uczniów skromnych i nieuprzywilejowanych;
- braku rozeznania nauczycieli i uczniów w sferze humanistycznych wartości i sposobów ich wdrażania w rzeczywistość szkolną;
- braku pracy nad własnym obiektywizmem w wartościowaniu wyników dydaktycznych poszczególnych uczniów;
- małym naciskiem na rzetelne ocenianie;

- lęku przed szkołą i obawie przed niepodołaniem szkolnym obowiązkom;
- nieuzasadnionym naciskiem grupy, przymusie i terrorze rówieśniczym;
- atmosferze ogólnego rozdrażnienia, zdenerwowania i zmęczenia nauczycieli;
- silnych emocjach negatywnych, które opanowały zarówno nauczycieli, jak i uczniów, takich jak: zazdrość, wrogość, niechęć, antypatia;
- „przeliczaniu wszystkiego na kasę” (materializm);
- bierności tych wszystkich, którzy spokojnie przypatrują się rażącej niesprawiedliwości;
- deficytach zwyczajnej odwagi, tchórzostwie;
- bezmyślności i krótkowzroczności ludzkiej;
- braku mądrości i umiejętności przewidywania skutków zachowań niesprawiedliwych;
- chaosie i dezorganizacji panującej w instytucji szkolnej¹⁷³.

Bilans, choć niezbyt optymistyczny, dzięki analizie barier w bezkonfliktowym zaprowadzaniu takiej organizacji życia zbiorowego pokazał jednocześnie drogi ustanawiania sprawiedliwego ładu społecznego w szkole i innych instytucjach wychowawczych. Nasuwa się wniosek, że sprawiedliwość w szkole, co podkreślają sami studenci, to nie równość, lecz zachowanie umiaru, proporcjonalność. Szkoła aspirująca do miana placówki demokratycznej potrzebuje nie tylko apoteozy sprawiedliwości jako wartości etycznej, ale rzeczywistego uznania oraz wzmacniania poszczególnych czynów i postaw sprawiedliwych. Aby nie działać jednostronnie, rozwój uczuć moralnych uczniów powinien stać się podstawową troską nauczycieli.

Wprowadzony w ostatnich latach ogólnopolski system egzaminów zewnętrznych dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych miał na celu sprawiedliwą ocenę faktycznych wiadomości i umiejętności dzieci oraz młodzieży. Zunifikowana nowa matura pozwala, jak pokazują doświadczenia szkół z ubiegłych lat, na bardziej obiektywną, niż to było dotychczas, ocenę zasobów umysłowych młodzieży, nie gwarantuje jednak wystarczającego respektowania zasady indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu. Nieoczekiwane zdarzenia losowe wiążą się na ogół z koniecznością przesunięcia terminu egzaminu maturalnego. Nowa matura nie jest

¹⁷³ A. ŻYWCZOK: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Red. B. PIŁUŁA. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2006, s. 34–35.

jednak krzywdząca — bez wyraźnego powodu nie czyni wyjątków, natomiast młodzież z deficytami lub zaburzeniami rozwoju może do niej przystąpić na warunkach dostosowanych do własnych możliwości i potrzeb. Postawa moralna osoby przystępującej do egzaminu dojrzałości, jak również jej wkład pracy i możliwości intelektualne nie są czynnikiem rozstrzygającym o zdaniu lub niezdaniu matury. Tworzony w każdej szkole wewnętrzny system oceniania (WSO) przedmiotów nauczania, jak również zachowania uczniów powinien sprzyjać zasadzie sprawiedliwości postępowania i niwelować wszelką stronniczość. Wyniki egzaminów są elementem zobiektywizowanej oceny całej instytucji i służą doskonaleniu jakości pracy nauczycieli oraz uczniów.

Funkcja rzecznika praw ucznia, powierzona jednemu z nauczycieli, wybranych demokratycznie przez uczniów i radę pedagogiczną danej szkoły, jest społecznym znakiem zaufania nauczycielskiej sprawiedliwości. Organem sprawiedliwości na terenie szkoły powinien być również, z racji swej profesji, każdy pedagog szkolny, który czuje się powołany do tego, by być rzecznikiem dzieci i młodzieży.

Techniki samorządowe obecne w mikrosystemie wychowawczym Janusza Korczaka, takie jak: plebiscyt życzliwości i niechęci, sejm, senat, rada samorządowa, sąd koleżeński, notariat, gazeta redagowana przez wychowanków, skrzynka do listów, służyły demokratyzacji relacji społecznych w placówce opieki nad dziećmi osieroconymi i rozpatrywaniu wielu problemów życia zbiorowego w ramach dyskusyjnego forum. Takie rozstrzyganie kwestii spornych w procesie wychowania chroni przed szkodliwym wpływem uprzedzeń, doktrynerstwa, zwodniczych ideologii, przed nietolerancją, błędami arbitralnych decyzji, partykularyzmem, a także przed nadmierną surowością osądu i pochopnymi działaniami afektywnymi.

3.6.9. Sprawiedliwość czy niesprawiedliwość placówek opiekuńczo-wychowawczych?

Niedobory sprawiedliwości w życiu rodzinnym mogą być kompensowane sprawiedliwym uregulowaniem atmosfery wychowawczej w innych placówkach opieki nad dziećmi i młodzieżą. Wymogiem sprawiedliwości społecznej jest sprawna działalność instytucji, które uzupełniałyby lub zastępowały macierzyste środowisko wychowujące, takich jak: domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, ośrodki szkolno-wy-

chowawcze. Nasuwa się jednocześnie pytanie: czy niezasłużone osadzenie dzieci w tychże placówkach można uważać za działanie sprawiedliwe?

Z pewnością większość wychowanków ocenia to jako przejaw pewnej niesprawiedliwości, z którą nie potrafi uporać się społeczeństwo. Pozorny wybór placówki na własny dom, a jednocześnie niemożność bezpiecznego życia w rodzinie macierzystej utrudniają wychowawcom zaszczepienie idei sprawiedliwości swym podopiecznym. W rezultacie wiele instytucji opiekuńczo-wychowawczych jawi się jako bezwiednie krzywdzące dziecko i narażające samych wychowawców na spory dysonans aksjologiczny, w końcu również — na odczucie niesprawiedliwości pracy w tych miejscach.

To prawdziwy dylemat współczesnego wychowania instytucjonalnego i wielki niepokój wszystkich pedagogów, którzy ze zrozumieniem patrzą na losy ludzkie. Sprawiedliwość ma w sobie coś z ruchu rewolucyjnego i wprowadzie ona sama nie zlikwiduje wszystkich cierpień ludzkości, może jednak pomóc w odzyskaniu sił do przeciwstawienia się niesprawiedliwemu prawu i polityce państwa, które mogą wzmacniać nihilistyczne przekonanie, że sprawiedliwość nie istnieje, a nawet jeśli istnieje, nie jest godna zabiegów. Postawa braku nadziei na sprawiedliwość uniemożliwia rozwinięcie w wychowankach postawy afirmacji życia, jak również zadowolenia z aprobowania wielu innych humanistycznych wartości.

3.7. Nadzieja wielkoduszości

Wartości, takie jak sprawiedliwość lub wielkoduszość, należą do porządku przyczynowości wewnętrznej, są jakościami moralnymi, determinacją etyczną zawartą w akcie woli ludzkiej. Prawdziwa wartość sprawiedliwości odsłania się, gdy wiążemy ją z jednoczesnym pragnieniem dobra i szczęścia dla innych przedstawicieli ludzkiej wspólnoty. Perspektywa wymierzenia sprawiedliwości, bez uwzględnienia jednocześnie dobra konkretnego człowieka, budzi uzasadnione moralne wątpliwości, gdyż łatwo może się okazać, że sprawiedliwość przeobrazi się w rzekomą sprawiedliwość, czyli zwyczajną zemstę — emocjonalny odwet. Podobnie jest z wielkoduszością; dobroć bez respektowania powinności sprawiedliwości mogłaby łatwo ulec wynaturzeniom, takim jak, doskonale znana pedagogom, nadopiekuńczość lub bezradność sprzężona z nadmierną uległością wobec otoczenia.

Nienadaremnie św. Tomasz z Akwinu nauczał teologicznie, że istnieje porządek sprawiedliwości i porządek miłosierdzia, żaden zaś z nich nie może wyjść poza wszechobecny wpływ porządku uniwersalnego. Komplementarność tych wartości nasuwa przypuszczenie, że niektóre wartości nie tylko nie mogą istnieć samodzielnie, ale wręcz są powołane do współistnienia. Tak jest z dopełniającą się prawdą i dobrem, pokojem i braterstwem, miłością i sprawiedliwością.

W wychowaniu człowieka minimalizm sprawiedliwości nie wystarcza, aby można mówić o wychowaniu optymalnym. niesprawiedliwości społecznej niepodobna przezwyciężyć podejmowaniem działań tylko sprawiedliwych. Kiedy rzetelność sprawiedliwości wchodzi w aksjologiczną „reakcję” z „ciepłem” wielkoduszności, tworzy się nowa deontyczna jakość, która gwarantuje liczenie się zarówno z prawdziwym dobrem drugiego człowieka, jak i z prawdą o jego czynach. Sprawiedliwość faktyczna nie może pomijać wymagań miłosierdzia, prawdziwa wielkoduszność zasługuje na poszanowanie, między innymi dzięki uwzględnianiu zasad międzyludzkiej sprawiedliwości.

3.7.1. Dobro ontologiczne jako doświadczenie afirmacji życia

Dobro jest czymś, czego natura ludzka witalnie potrzebuje, dlatego w każdym akcie działania człowiek spontanicznie dąży do wypracowania własnej jego reguły — do samej konstytucji moralnego dobra. Pojęcie dobra, jak wszystkie inne pojęcia, ma swe źródło w doświadczeniu. Mówimy: dobry owoc, dobry klimat, dobry spacer, i na tym czysto doświadczalnym poziomie pojęcie to odnosi się do wszelkiego rodzaju radości, których możemy doświadczyć.

Zwierzęta nie mają świadomości idei dobra, to znaczy uniwersalnego pojęcia dobra. Jest w nich zmysłowe pojęcie dobra, ograniczone zawsze do tego, co szczegółowe, i nigdy niewyodrębnione jako takie w idei. Gdybyśmy zaniechali pomocy intelektu, wiedzielibyśmy, bez jakiegokolwiek pojęcia dobra, że na przykład poparzenie palców w ogniu nie jest czymś dobrym. Wiedzielibyśmy o tym na podstawie uczucia związanego z pewnym zespołem osobistych wrażeń. W rzeczywistości ludzie odnoszą ideę dobra przede wszystkim do doświadczenia zmysłowego. Aby przejść na poziom metafizyczny, nie tylko musi zostać oddzielona w idei inteligibilność czysto doświadczalnego pojęcia dobra, lecz także z idei dobra musi zostać wydobyta inteligibilność niezwiązana z materią, niezależna od doświadczenia zmysłowego. To

zaś dokonuje się na poziomie oglądu metafizycznego, w którym widzi się radykalną tożsamość dobra i bytu¹⁷⁴.

Zbadanie relacji między dobrem a bytem ma nie tylko wymiar poznawczy. Zależność ta bowiem nasycona jest istotną treścią moralną, która znajduje swe wieloaspektowe odniesienie również do procesu wychowania. Absolutnie pierwszym ludzkim pojęciem jest pojęcie bytu — nie jako konkretnego rodzaju bytu, ale ponaduniwersalnego, rozumianego jako „to, co istnieje”. Byt objawia się wówczas jako pierwsze pojęcie metafizyczne. Ponadto, każda rzecz jest bytem, a jednocześnie każda rzecz różni się od innej czymś, co również jest bytem. Zatem byt jest rzeczywistością obecną w każdej najmniejszej rzeczy i odnoszącą się do każdej rzeczy na różne sposoby.

Ontologiczny status wychowania określa z jednej strony ujęty całościowo proces wychowania, a z drugiej strony wyznaczają go takie byty szczegółowe, jak: wychowawca, wychowanek oraz inne osoby współtworzące określone sytuacje wychowawcze. Wartość wychowania determinowana jest wartością poszczególnych bytów obecnych w świadomym akcie wychowania. Wychowywać można jedynie za pośrednictwem aktualizacji idei dobra wśród wszystkich partnerów społecznej interakcji. Jedność wartości dobra i bytu wychowania ukazuje ich wewnętrzną spójność i współzależność. Dopóki istnieje dobro, dopóty może istnieć dobre wychowanie. W takim stopniu, w jakim dobre wychowanie urzeczywistnia indywidualne dobro jednostek ludzkich, w takim też stanowi wartość i przedmiot powszechnych zabiegów.

Oddziaływanie na drugiego człowieka, które wchodzi w konflikt z dobrem, a generuje coś aksjologicznie przeciwnego, jest nie tylko nieobecnością wychowania, ale ustanawianiem porządku awychowawczego. Jeśli młody człowiek doświadcza w środowisku wychowawczym braku dobra, można przewidywać, że będzie odczuwał deficyty również w zakresie wartości miłości, sprawiedliwości, prawdy i godności. Pojęcia te są tak silnie skorelowane, że zaburzenia w obrębie jednej ze struktur skutkują niekorzystnymi konsekwencjami rozwojowymi we wszystkich innych obszarach egzystowania ludzkich jakości moralnych. Fakt ten ma spore walory prakseologiczne, gdyż może ułatwić wczesne rozpoznawanie zagrożeń społecznych dzieci i młodzieży na podstawie niewielu niepokojących objawów zaobserwowanych w systemie wartości młodego człowieka. Chodzi naturalnie nie o diagnostykę wartości deklarowanych w toku sondaży, opierających się na

¹⁷⁴ J. MARITAIN: *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*. Przeł. J. MERECKI. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, s. 37.

twierdzeniach wyrażanych w słowie mówionym lub pisanym, lecz o głęboką analizę zachowań i czynów ludzkich wskazujących rzeczywiste preferencje etyczne i moralne.

Pojedynczy objaw, taki jak brak oznak radości życia u dziecka, choć różnorako uwarunkowany, może powodować wiele skomplikowanych zdarzeń wewnętrznych, utrudniających prawidłową asymilację wychowawczych wpływów. Afirmacja własnego bytu, jak również akceptacja wszelkiego istnienia są fundamentem wychowania i od nich zależy, czy rozwój wychowanka będzie przebiegał dynamicznie, choć nie bez zakłóceń, czy też on sam, zamykając się na wychowawcze wpływy, nie da dostępu innym ludziom do podstawowych sfer indywidualnego rozwoju.

Marginalizacja samego procesu wychowania polega, jak sędzę, na nieadekwatności sformalizowanego wychowania instytucjonalnego do głębi zaburzeń osobowych niektórych uczniów. Przejście sporej części młodzieży na monosystem aksjologiczny, czyli materialistyczną doktrynę, zaowocował szeroko rozumianym nihilizmem, który przejawia się w negacji życia, negatywizmie szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym, a także przybiera taką postać dekadentyzmu, która wiąże się z niską oceną osoby ludzkiej i jej immanentnej wartości. To nie jest już postawa „urzeczowienia” człowieka, czyli traktowania człowieka na równi z przedmiotami materialnymi, ale niektóre czyny ludzkie pokazują, że osoba bywa wartościowana niżej niż jakakolwiek rzecz. Materia stłumiła wszelką wartość, a sens został sprowadzony do zachłannego i kompulsywnego posiadania. Jest to, naturalnie, zjawisko bardzo groźne, niemniej jednak chorobowe, i jako choroba społeczna powinno być poddawane „leczeniu” polegającemu między innymi na wychowaniu jako doświadczaniu pierwotnego dobra bytu i radości z czynów dobrych. Dobro musi się okazać dla takiej osoby wszechobecne, a przede wszystkim ogarniające ją samą.

Filozoficzna zasada współżycia społecznego, której treść brzmi: „zło dobrem zwyciężaj”, okazuje się niezwykle nośna nie tylko w etyce chrześcijańskiej, ale przede wszystkim w wychowaniu młodego pokolenia. Jest to zarazem norma minimalistyczna, gdyż wystarczy powstrzymać się od ewidentnego czynienia zła, by zrobić dostęp pragnieniu dobra, a także maksymalistyczna, bo w pewnych sytuacjach radykalne zaniechanie czynienia zła, jak to bywa w przypadku przestępców, jest już heroizmem, ogromnym wysiłkiem skierowanym na udoskonalenie własnych struktur aksjologicznych. Istnienie człowieka to dobro niepodważalne, ale w wypadku gdy kogoś nie cieszy czynienie dobra, lecz zadowala wyrządzanie zła, dość trudne jest związanie dobra z osobowym bytem.

Ustanowienie, dzięki wychowaniu, rzeczywistości zwyciężania zła dobrem i wykazywania pozornej tylko siły zła, jest chyba najwyższym potwierdzeniem afirmacji istnienia. W pojęciu afirmacji życia odczuwamy wyraźny splot radości i bytu. Te dwa ogniwa życia ludzkiego, z punktu widzenia społecznego dobra, zasługują na uhonorowanie. Wdzięczność za istniejące dobro i całe spektrum innych wartości powinna konstytuować osobowość człowieka zmierzającego do autokorekty. Zachwyt dobrem, miłością i zasługami sprawiedliwości może istotnie tworzyć klimat sprzyjający resocjalizacji osoby zagrożonej społecznymi patologiami. Obrzydzenie egzystencjalne, złorzeczenie życiu, zniechęcenie do procesu życia — to istotne przeszkody w ponownym uspołecznieniu osób resocjalizowanych. To atak na podłoże samego istnienia i podważenie sensu ogólnoludzkich wartości. Człowiekowi, który przyzna: „Dobrze, że dobro istnieje”, łatwiej przyjąć inną ważną regułę społeczną: „Dobrem są zarazem inni ludzie, jak również ja sam”.

Dobro, choć ontologicznie zrodzone samoczynnie, wymaga fenomenalnej czujności moralnej, którą oferuje dobrze uformowane ludzkie sumienie. Sumienie można pojmować jako rezerwuár dobra i sprawiedliwości w człowieku. Ten wewnętrzny „wymiar” sprawiedliwości, dość surowy cenzor, kieruje się na ogół pierwotnym wyczuciem dobra i zła. Aby ów cenzor nie działał autodestruktywnie, powinien uwzględnić wymagania sprawiedliwości, ale również powinność wielkoduszości. Doświadczenia doskonałych pedagogów praktyków potwierdzają, że w niektórych sytuacjach odroczenie „karzącej ręki sprawiedliwości” przez wychowawcę może być bardziej wychowawcze niż na przykład „naiwna”, stała dobroduszość. Surowość sprawiedliwości powinna być ostatecznie złagodzona i „wykończona” wielkodusznym zrozumieniem, daniem kolejnej szansy, czyli rozsądnym przyznaniem prymatu nadziei.

3.7.2. Dobro moralne — nadzieja na utrzymanie się w szczęśliwym istnieniu

Dochodzimy w ten oto sposób do istotnej kwestii — różnicy między dobrem ontologicznym a dobrem moralnym. Każda rzecz jest dobra ontologicznie, ale nie każda jest dobra moralnie. Dobro moralne nie jest pojęciem transcendentnym; odnosi się ono do analogatu dobra ontologicznego, do tego, co jest dobre w szczególnym porządku spełniania

się bytu ludzkiego, aktualizacji jego wolności i osiągania jego celu. Dobro moralne jest więc pojęciem metafizycznym, uszczegółowionym w porządku etycznym. Tomasz z Akwinu wyraża swe stanowisko bardzo prosto: dobro jest pełnią bytu. Tym zaś, czego przede wszystkim domaga się taka pełnia, jest bycie ukonstytuowanym w ramach własnego gatunku. Pojęcie dobra moralnego ma tu dwa wymiary:

1. Wymiar wartości — jest to dobro, które oznacza wewnętrzną jakość aktu ludzkiego (perspektywa przyczynowości formalnej).
2. Wymiar celu — chodzi o dobro, ku któremu człowiek zmierza, które obiera za cel swej aktywności moralnej; jest to również dobro, ze względu na które działa on jako wolny podmiot (perspektywa przyczynowości celowej)¹⁷⁵.

Ścisłej mówiąc, dobro moralne można by uważać za synonim dobra jako wartości. W szerszym jednak sensie w dziedzinie moralności dobro oznacza zarówno dobro jako wartość, jak i dobro jako cel życia. Chodzi tu o dwa różne aspekty, a nie o dwie różne rzeczy. Każda wartość jest potencjalnie celem, ponieważ każda pozytywna wartość oznacza wewnętrznym dobłą jakością działania, każdy zaś cel niesie jakąś wartość. Pojęcia wartości i celu odnoszą się w sposób istotny do dwóch porządków: porządku specyfikacji i porządku wykonania¹⁷⁶.

Wartość i cel tworzą rdzeń wychowania. Z pewnością nie ma osób, które nie pragnęłyby dla siebie dobra, ale jak się okazuje, są i tacy, którzy błędnie identyfikują dobro i za dobre przyjmują czyny społecznie naganne, moralnie negatywne. Osoby resocjalizowane często postępują tak, jakby uważały, że dobrem dla nich była przede wszystkim własna przyjemność. Wówczas nawet sadystyczna lub masochistyczna przyjemność jawi się jako pewnego rodzaju dobro. Oto chyba największa klęska hedonizmu z naczelną kategorią przyjemności zmysłowej. Czym innym jest działanie z pobudek przyjemnościowych, a czymś zupełnie różnym — działanie mające na celu osiągnięcie satysfakcji moralnej. Nie ma chyba większej radości niż zadowolenie z pomnożenia dobra i jeszcze innych pochodnych mu dodatnich jakości aksjologicznych.

Wolitywne wychylenie człowieka w stronę prawidłowo realizowanego dobra wyznacza początek prawdziwego wychowania i socjalizacji, bywa również zaczynem duchowej rekonstrukcji osoby ludzkiej. Warto więc sygnalizować w procesie wychowania, że ludzkość nie jest apersonalna, izomorficzną masą, ale wspólnotą osób skoncentrowanych wokół idei międzyludzkiego braterstwa i zgodności w dobru. Dobro

¹⁷⁵ Ibidem, s. 42—43.

¹⁷⁶ Ibidem, s. 44.

wyduje się kwintesencją moralności, wartością, za której pomocą ulegają „wypiętrzeniu” wszystkie inne jednostki aksjologiczne.

Bezwzględność dobra moralnego wyraża się w tym, że w pewnych sferach życia ludzkiego dobro występuje w sposób bezwarunkowy, czyli bezwzględny, na przykład szlachetność jest zawsze i bezwarunkowo dobra. Dobro, intuicyjnie oczywiste, nie jest nam jednak dane w poznaniu empirycznym¹⁷⁷.

Wychowanie to „przebywanie” w dobru, niemęczące, bo radosne świadczenie dobra otoczeniu społecznemu. Bagatelizowanie przemożnej siły wartości i ideałów w wychowaniu, akcentowanie rzekomej nieprzydatności aksjologii i filozofii moralnej mogą doprowadzić do duchowego zubożenia całych generacji, poddawanych instrumentalnemu wychowaniu — technologii pedagogicznej. Koncentracja wychowawców przede wszystkim na celach, metodach, formach, treściach i środkach wychowania jest głęboko niewystarczająca, by wychować człowieka w kulturze wzajemnego poszanowania dla dobra życia i jego najgłębszych tajemnic.

3.7.3. Zachowanie wielkoduszne jako czyn supererogacyjny

Supererogacja (łac. *super*: „ponad”, „poza”, *erogare*: „dzielić”, „ofiarować”) w etyce odnosi się do działań wykraczających poza obowiązki, to znaczy do czynów chwalebnych, takich jak dawanie jałmużny lub poświęcenie życia za kogoś. Aby zakwalifikować czyn jako supererogacyjny, wymagane jest jego odniesienie zarówno do imperatywów deontologicznych, jak i do warunków lub okoliczności przygodnych. Dlatego też supererogacja nie może zostać potraktowana jako jedna z kategorii moralnych nakazu, zakazu lub obowiązku. Wszelako kategoria ta, pośrednicząc między teorią etyczną a ludzkim doświadczeniem, jest nieodzownym komponentem naszej świadomości, przynajmniej tak długo, jak długo świadomość ta zmuszać nas będzie do mówienia o czynach stanowiących czyjaś zasługę¹⁷⁸.

Zachowania supererogacyjne to na ogół czyny o dużym stopniu samopoświęcenia, „największe czyny miłości”, które można tłumaczyć między innymi specjalną więzią z innym podmiotem lub występowania

¹⁷⁷ R. WIŚNIEWSKI: *Podstawy aksjologii Władysława Tatarkiewicza*. W: *Człowiek i wartości moralne...*, s. 289–300.

¹⁷⁸ A. KANIOWSKI: *Supererogacja — zagubiony wymiar etyki. Czyny chwalebne w etykach uniwersalistycznych*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 1999, s. 385.

niem w określonej roli. Bez świętych i bohaterów nasz świat byłby zubożony, ale zarazem tylko zubożony, a nie nieuchronnie zezwierzęcony, jak to się dzieje, gdy zaniedbywane są obowiązki podstawowe. Christopher New pyta jednak, skądinąd słusznie: „[...] dlaczego święci i bohaterowie wynoszeni są w charakterze paradygmatycznych wzorów ludzkiej cnoty, jeśli nie spoczywa na społeczeństwie jakikolwiek obowiązek, by postępować podobnie?”¹⁷⁹.

Chociaż akty supererogacyjne nie są wymagane, to znaczy ich niespełnienie nie jest moralnie złe, wielkoduszność staje się zachętą do praktykowania, zwłaszcza w sferze wychowania moralnego, różnych rodzajów supererogacji, na przykład wspaniałomyślności lub dobroczynności, nie ograniczając się w postępowaniu do obowiązków podstawowych. Warto zatem, jak twierdzą zwolennicy supererogacji, podejmować działania pomnażające cudzą i własną szczęśliwość, jeśli tylko są one w naszej mocy, czyli nie wymagają szczególnych osobniczych predyspozycji.

3.7.4. Miłość ludzkiej duchowości — antyteza małoduszności w wychowaniu

„Istotą nauczycielskiego powołania — pisał Jan Paweł Władysław Dawid — jest miłość dusz ludzkich. Człowiek taki troszczy się o innych, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna, duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy uczeń to jakby rozszerzenie własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie jego osobistego życia. Jeżeli uczeń jego postępuje źle, to nauczyciel raczej w sobie samym poszukuje niedoskonałości niż w wychowanku i raczej potrzebuje rozproszyc to zło, usunąć je, niż zastosować odzew w postaci surowej kary. Nauczycielowi, któremu nieobca jest miłość do ludzi, z mniejszym trudem przychodzi przenoszenie tych zdobyczy na innych [...] i gdy trzeba wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i techniki wychowania, ale któremu obca jest ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania ma w sobie żywe poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów

¹⁷⁹ Podaję za: *ibidem*, s. 194—196, 200, 214.

swoich jak swoją kocha; gdyby trzeba było wybrać między nimi, pierwszeństwo bezwzględnie oddać by należało temu drugiemu”¹⁸⁰.

Jestem przekonana, że wybór taki będzie należał do rzadkości, gdyż są wychowawcy, którzy nie lekceważą rozwoju własnego życia wewnętrznego, a przy tym doskonałą kompetencje zawodowe. Aksjologiczna wrażliwość takiego nauczyciela nie pozwala małą czią otaczać dziedzictwa ludzkich wartości, wypracowanych przez poprzednie pokolenia i stanowiących najważniejszy dorobek kulturowy. Wymóg wielkoduszości wobec uczniów staje się dla dobrego nauczyciela radością samodoskonalenia, a norma wielkodusznej sprawiedliwości — naturalnym regulatorem relacji wychowawczych. Czynnikiem prymarnym, bo tworzącym pozytywną atmosferę wychowania, pozostaje jednak przede wszystkim wielkoduszość, utożsamiana tu zarówno z wartością miłości, jak i z zasadą miłosierdzia.

Miłość rodzicielska jest normą, która nadaje kierunek konkretnej działalności wychowawczej, ubogacając ją przymiotami takimi, jak: czułość, stałość, uczynność, bezinteresowność i ofiarność. W rodzinie od momentu poczęcia dziecko powinno odczuwać miłość, a wraz z nią cierpliwość, takt i mądrość pierwszych, naturalnych wychowawców. Trzeba jednak przede wszystkim mieć na uwadze samoistną wartość dziecka oraz jego wkład w całą rodzinę ludzką¹⁸¹.

Nauczyciel powinien kochać swe dzieci bardziej, niż czyni to państwo lub jakiegokolwiek inne ustawy czy „urządzenia” społeczne, inaczej nie jest on idealnym nauczycielem. Dzieci i młodzież czują instynktownie różnicę między tymi, którzy im prawdziwie dobrze życzą, a tymi, którzy ich traktują jedynie jako surowy materiał w jakimś planie edukacyjnym. Ani charakter, ani inteligencja nie rozwiną się swobodnie i w pełni, gdy nauczycielowi brak miłości; a miłość tego rodzaju polega w istocie na odczuwaniu dziecka jako celu. Jeśli nauczyciel chce iść słuszną drogą, trzeba i tutaj, jak wszędzie, łączyć wiedzę z miłością¹⁸².

Ostateczne międzyludzkie braterstwo, zdolność przebaczenia złego i zrozumienie dla ludzkich nieadekwatności — stanowią oś i budulec pedagogicznego autorytetu. Atrakcyjność dobra nie słabnie ani w miarę jego pomnażania, ani w miarę upływu czasu. Dobro prawdziwe jest godne starań, a w relacjach społecznych — konieczne, aby ustanowić ład aksjologiczny i utrzymać stan pokoju międzyjednostkowego oraz

¹⁸⁰ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa...*, s. 9.

¹⁸¹ T. BILICKI: *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II — na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 69.

¹⁸² B. RUSSELL: *Negatywna teoria wychowania...*, s. 19—20.

międzynarodowego. Autentyzm dobra prowadzi do swoistej autonomii dobra, w której konflikty i nieporozumienia społeczne są możliwe do przezwyciężenia. Apoteoza dobra powinna być bliska wychowawcom pragnącym zmierzyć się z głębokimi niepokojami współczesnej cywilizacji.

3.7.5. Wielkoduszna hojność bytu a kształtowanie postawy wielkoduszności w procesie wychowania

Arystoteles w III księdze *Etyki eudemejskiej* określa znamiona wielkoduszności na podstawie tych właściwości, którymi odznaczają się ludzie wielkoduszni. Analiza wielkoduszności, połączona z wglądem w istotę tejże cnoty moralnej i dyspozycji psychicznej osoby ludzkiej uchroni nas, jak sądzę, przed możliwymi zniekształceniami interpretacji jakże cennych źródeł. Słowo podane wprost wzmacnia wychowawcze oddziaływanie nauki, zwłaszcza jeśli mamy się uporać z problemem tak ważkim, choć nieupowszechnionym.

„Wielkodusznym nazywamy człowieka, zgodnie ze znaczeniem tego słowa, który odznacza się pewnego rodzaju wielkością i siłą duszy. W rezultacie uchodzi za człowieka podobnego do tego, który jest pełen godności i mający wielki gest, skoro, jak się zdaje, towarzyszą mu wszystkie cnoty. Na pochwałę zasługuje również umiejętność prawidłowej oceny wielkich i małych dóbr. Wydaje się, że te dobra są wielkie, do których dąży ten, kto posiada najlepszą dyspozycję do tego rodzaju przyjemności. Wielkoduszność zaś jest najlepszą. A każda poszczególna cnota prawidłowo ocenia większe dobro i mniejsze właśnie w sposób, jak to nakazuje człowiek roztropny i cnota, tak iż wszystkie cnoty wielkoduszności towarzyszą jej albo ona towarzyszy wszystkim. [...] Człowiek wielkoduszny odznacza się tą zaletą, że troszczy się o niewiele spraw, i to o takie, które są wielkie, a nie dlatego, że za wielkie je ktoś inny uważa. Wielkoduszny mąż liczy się o wiele bardziej z sądem jednego człowieka szlachetnego aniżeli z sądami wielu ludzi przeciętnych. Co się tyczy natomiast czci i życia, i bogactwa, o które to rzeczy, jak się zdaje, ludzie zabiegają, on w ogóle o nie się nie troszczy, z wyjątkiem czci. Cierpi, kiedy nie doznaje czci, a władzę sprawuje nad nim człowiek niegodny tego. Największą radością człowieka wielkodusznego jest właśnie doznawanie czci, ale wielka cześć zależy nie tylko od ilości osób oddających cześć, ale i od ich wartości

i tego, czy jest ona wartościowa. Wydaje się, że każda cnota czyni ludzi wielkodusznymi, ale w stosunku do pozostałych cnót wielkoduszość jest czymś osobnym, jak również i tego, który tę cnotę posiada, musimy nazywać wielkodusznym w specjalnym znaczeniu. Pośród ludzi, którzy są godni wielkich dóbr i sami siebie uważają za takich, którzy są ich warci, należy szukać człowieka wielkodusznego. Kto sam siebie nie uważa za godnego ani mniejszej czci, ani większej, niż jest wart, ani nie uważa każdej czci za wartościową, taki jest człowiekiem wielkodusznym. Z tego widać, że wielkoduszość jest środkiem pomiędzy przeciwnymi sposobami postępowania: między próżnością a małodusznością, to stan umiaru w próżności (próżnymi nazywamy takich ludzi, którzy uważają, że są godni wielkich dóbr, chociaż nie są ich godni) i małoduszności (małodusznym wydaje się ten, kto sam siebie nie uważa za godnego czegoś wielkiego, chociaż posiada cechy, dzięki którym słusznie można uważać, że jest ich godny)¹⁸³.

Cała etyczna koncepcja Arystotelesa wydaje się elitarystyczna, gdyż tylko ludzie prawdziwie wielkoduszni mogą dogłębnie poznać i urzeczywistnić wszystkie cnoty, jedynie więc oni mogą zakosztować życia prawdziwie dobrego. Ideał wielkoduszości nie powinien być udostępniany wyłącznie „wybrańcom losu”, ludziom o wyjątkowych kwalifikacjach moralnych, choć trzeba przyznać, że jego aktualizacja udaje się zwykle osobom dojrzałym etycznie, a przede wszystkim odważnym.

Arystotelesowską wielkoduszość, która wyraża postawę zachowywania umiaru pomiędzy próżnością a małodusznością, można by odnieść do wychowania i określić wielkodusznymi tych wychowawców, którzy prezentując osobową wielkość, zachowują się skromnie — bez zbytecznej megalomanii. Specyficzne zespoleńie dobra moralnego z aksjologiczną komunikatywnością sprzyja budowaniu tejże postawy wychowawczej. Współczesne rozumienie małoduszności odbiega nieco od tego, które przedstawia Arystoteles.

Małoduszność współcześnie nie jest prostym przeciwieństwem wielkoduszości, „małoduszny” oznacza „bojaźliwy”, „tchórzliwy”, „niezdolny do wzięcia na siebie odpowiedzialności w ważnej sprawie”, natomiast człowiek wielkoduszny to osoba zdolna do wyrzeczeń, wyrozumiała, hojna dla innych, wspaniałomyślna.

Badanie uczuć dumy i skromności prowadzi wprost do rozwinięcia pojęcia wielkoduszości. W człowieku wielkodusznym bezpośredni widok przyjemności i dobra, jakiego doznaje inna osoba, w sposób naturalny wywołuje uczucia pozytywne, wzmacnia ideę własnego szczę-

¹⁸³ ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie...*, s. 335, 448—451.

ścia. Podłożem wielkoduszności jest zatem zdolność do współczucia i życzliwej sympatii. Ta specyficzna substytucja uczuciowa człowieka broni go przed zobojętnieniem na los innych, a nawet przed okrucieństwem¹⁸⁴, którego eliminacja pozostaje kluczowym zadaniem resocjalizacji. Skromność, której wymaga od nas dobre wychowanie i moralna przyzwoitość, sięga poza objawy zewnętrzne i w znacznym zakresie determinuje postawę wielkoduszności.

Wielkoduszność ujmowana również jako sposób bycia i styl życia, objawiający się ofiarnością, hojnością, bezinteresownością i szczodrobliwością, zasługuje z pewnością na zainteresowanie pedagogów doskonalących samych siebie, jak również swych podopiecznych. Jestem przekonana, że ten atrybut osobowy nie zostanie potraktowany jako anachronizm, ale idea społeczna wymagająca reaktywowania, a następnie kultywowania jako rękojmnia zachowanego człowieczeństwa.

Postawa wielkoduszności bywa również utożsamiana z postawą miłosierdzia. Miłosierdzie, jako osobliwe zespolenie dobroci i miłości wobec innych ludzi, współtworzy między innymi system wychowania Jana Bosko, Urszuli Ledóchowskiej czy Karola Wojtyły. W etyce chrześcijańskiej powinność miłosierdzia wobec tak zwanych bliźnich jest najwyższą normą moralną i trzonem Dekalogu. Postawa życiowa Matki Teresy z Kalkuty czy Brata Alberta to potwierdzenie rzeczywistego wcielenia w życie postulatu miłosierdzia.

Braterska relacja między ludźmi domaga się poszanowania godności każdego człowieka i troski o jego dobro; na aksjologicznym fundamencie miłosierdzia zasadza się nie tylko etyka chrześcijańska, ale wszelkie humanitarne uzgodnienia międzyludzkie. Nie może więc bez niego obejść się pedagogika, jeśli zamierza podtrzymać żywotność takich doniosłych idei, jak: altruizm, szlachetność, mądrość, afirmacja życia. Należałoby spodziewać się również od kolejnych pokoleń, by miłość, miłosierdzie i sprawiedliwość były zawsze przedmiotem największych nadziei i najdonioślejszej życiowej pomyślności.

3.7.6. Wielkoduszność – doskonała forma życia szczęśliwego

Najwyższe moralne dobro ludzkie, jeżeli jest owym celem ostatecznym, ku któremu zmierzają wszystkie działania ludzkie, musi być w pełni udaną formą życia. Skoro szczęście ma w założeniu moralną

¹⁸⁴ D. HUME: *Traktat o naturze ludzkiej*. T. 2..., s. 320–323.

doskonałość, dobrem człowieka jest owa doskonałość, jak również sam proces doskonalenia. Wielkoduszność harmonizuje z pełnią istoty ludzkiej i dlatego raduje. Ta słuszną moralnie radość jest jej naturalnym wykwitem i nie powinna być poddawana racjonalistycznej hiperkrytyce.

Nie można naturalnie dążyć do szczęścia wprost, jako do celu dobrego samego w sobie, bo okazuje się ono sumą wszystkiego, co człowiek uważa za pożądane. To ostateczne ukoronowanie wszelkiej ludzkiej aktywności można urzeczywistnić tylko pośrednio, kiedy człowiek we wszystkim, co czyni, stara się o doskonalenie moralne, czyli o tak zwany dobry charakter, i ma nadzieję, że znajdzie sprzyjające warunki zewnętrzne, które mu dobre życie umożliwią.

Dobro, z którego racji podejmujemy działanie, samo w sobie jest już zaprzeczeniem sceptycyzmu moralnego, a jeżeli dodatkowo określamy istotę ludzką jako skłoną raczej do dobra niż zła, poznającą chętniej naturę dobra niż zła, pozwalamy sobie na „krok” w stronę przełamania również pewnych symptomów sceptycyzmu poznawczego. Interpretacja wolności ludzkiej przede wszystkim jako pozytywnej wolności do dobra, nie jest bez znaczenia dla prawidłowego przebiegu mechanizmów wychowania. Możliwość wyboru dobra i jego wieczna atrakcyjność dostarczają prawdziwych pobudek do tego, by przede wszystkim na nim oprzeć kształtowanie indywidualnego modelu życia zgodnego aksjologicznie i emocjonalnie — generalnie pomyślnego.

4. Afirmatywny sens twórczości ludzkiej

W czwartym rozdziale niniejszej monografii określłam kolejny czynnik zbliżający człowieka do osiągnięcia pomyślnej egzystencji, którym jest aktywność twórcza. Dowodzę, że kwintesencja postawy kreatywności znajduje odzwierciedlenie nie tylko w znakomitych odkryciach kulturowych i wynalazczości technicznej, ale przede wszystkim w tym, że postawa ta wzmacnia ludzką aprobatę życia. Kreacja usposabia do istnienia „żarliwego”: godnego i przepelnionego pogodą ducha, wspiera wolę życia i uczy konsekwencji w określonych formach produktywności. Stwarza więc osobliwą „strefę” przewycięzania nihilistycznych odczuć smutku, rozpacz, chronicznego pesymizmu, depresji, a nawet skrajnej negacji życia.

Przeanalizowałam trzy zasadnicze wymiary aktu twórczego mające znaczący udział w umacnianiu ludzkiej afirmacji życia: ontologiczny, indeterminatywny oraz deontyczny. Spośród różnorodnych dziedzin twórczości ludzkiej poddałam badaniom wybrany jej rodzaj, a mianowicie pracę naukową, ponieważ w świadomości społecznej rzadko bywa ona identyfikowana jako akt twórczy. Współczesne społeczeństwa są skłonne kojarzyć działalność twórczą raczej z zaangażowaniem artystów z dziedziny literatury, muzyki, tańca, plastyki, kinematografii, a nawet mody niż z generatywnością ludzi nauki. Treść drugiego i trzeciego podrozdziału zorganizowałam tak, by reaktywować określony kierunek myślenia o naukowcach jako nie tylko o sprawcach technicznego postępu ludzkości, ale przede wszystkim inicjatorach rozwoju człowieczeństwa (kultury). Jestem przekonana, że rewizja stereotypów myślenia o nauce może zaowocować powszechnym docenieniem nie jedynie uczonych — wynalazców i racjonalizatorów, lecz przede wszystkim naukowców reprezentujących humanistyczne gałęzie wiedzy. Uczeni w zdobyczach nauki oprócz sposobu zintensyfikowania życia znajdują i upowszechniają jego głęboki sens. Tak osobliwe wydarzenia ludzkiej psychiki, jak zdziwienie i zdumienie

życiem stanowią „prapoczątek” nauki. Entuzjazm pozwala uczonym odkrywać pasjonującą jedność różnorodnych nauk. Praca twórcza znakomitych uczonych polega w znacznym stopniu na wytrwałości w zadowalającej aktywności badawczej i odwadze ocalenia radości życia umysłowego. Na satysfakcji wysiłku intelektualnego i moralnego twórców kultury opiera się w znacznym stopniu akademicka kultura afirmacji życia. Atmosfera „śmiejącej się wolności” podtrzymuje od wieków autonomię uniwersytetu i tradycję krytycznego dyskursu, determinuje również ideał współczesnego uczonego, którym jest coraz częściej wyspecjalizowany mędrzec i afirmujący życie humanista.

Końcowy podrozdział stanowi transkrypcję zasygnalizowanych tu stwierdzeń teoretycznych, dotyczących ludzkiej twórczości, na realia edukacyjne i jest rezultatem pojmowania wychowania jako przestrzeni, w której młody człowiek nie tylko uświadamia sobie własną potencjalność, ale również ochoczo ją uskutecznia.

4.1. Afirmacja życia a twórcza identyczność człowieka

Ontycznym początkiem, do którego racjonalność ludzka sięga odnośnie do kreacji, jest biblijny opis aktu stworzenia świata, swoistej megakreacji. Człowiek jawi się w nim zarazem jako rezultat twórczego aktu oraz jako kontynuator stwórczych „prapoczątków” chroniący ciągłość tej nadzwyczajnej generatywności. Na wezwanie do życia człowiek odpowiada Stwórcy twórczą współpracą.

W sensie filozoficznym — każde ludzkie istnienie jest ożywione duchem kreacji. Dalekie od pospolitości losy ludzkie, głębia i dynamizm życia wewnętrznego człowieka, żarliwość jego egzystencji noszą znamiona zdecydowanie twórcze. W wymiarze najbardziej naturalnym przykładem twórczego samozachowania osoby ludzkiej jest prokreacja, jako organiczne i metafizyczne konstruowanie bytu. Twórczość techniczna, artystyczna: muzyczna, plastyczna, literacka czy naukowa, wydają się pochodne w stosunku do pierwotnej stwórczej kreacji, wykazującej szczególnie wyraźne powinowactwo z istotą życia.

Poza twórczością ludzką istnieje cała gama twórczych przejawów innych bytów z „płodnego” otoczenia człowieka. Współczesny psychologizm w nauce przyczynił się do utrwalenia antropocentryzmu przedkopernikańskiego, który każe wierzyć, iż poza człowiekiem nie istnieje w przyrodzie nic doniosłego. Ten sposób myślenia, choć ideowo zbankrutował wiele wieków temu za sprawą między innymi Mikołaja Ko-

pernika, Galileusza i Karola Darwina, aktualnie manifestuje się jako subiektywizm lub relatywizm naukowy.

Im bardziej humanizm stawał się antropocentryczny, tym wyraźniej tracił cechy humanizmu. Rehabilitacja istoty ludzkiej, jaka miała dokonać się w czasach nowożytnych, okazała się myląca; człowiek zwracał się wprawdzie ku sobie samemu, ale zarazem odwracał się od swej naczelnej zasady. Dominujący współcześnie typ kultury antropocentrycznej (z kultem człowieka), doprowadzając do deprecjacji natury nieożywionej, pogłębił duchowy dramat człowieka¹. Antropocentryzm bowiem utrudnił mu zarówno afirmację rzeczywistości, jak i autoafirmację, sprzyjając tym samym supremacji poglądów dekadencjnych.

4.1.1. Dialektyka i tajemnica procesu twórczego

Rozumiejąc termin „twórczość” jako „ideę” twórczości i proces, związujemy się myślowo z kategoriami ruchu, zmiany, stawania się oraz czasu. Ich różne teorie, od starożytności poczynając (Heraklit, Platon, Arystoteles), na współczesnych kończąc (Henri Bergson, Edmund Husserl, Martin Heidegger), mogą być odpowiednio wykorzystane do wyjaśnienia procesu twórczego, rozumianego najogólniej jako zaistnienie czegoś nowego.

„Procesualność twórczości podsuwa myśl o zastosowaniu do niej pojęcia dialektyki. W starożytności, zwłaszcza w filozofii stoików, ale także u niektórych myślicieli nowożytnych, dialektyka traktowana była jako synonim »logiki«. Według Augusta Cieszkowskiego dialektyka to proces wewnętrzny, z którego rozwija się jedność przeciwieństw, to rozwój ujęty jako całość”². Herbert Schnadelbach nazywa dialektykę logiką krytyki tego, co logiczne, czyli teorią autorefleksji, natomiast Theodor Adorno, przedstawiciel szkoły frankfurckiej, filozof i krytyk kultury, definiuje dialektykę jako konsekwentną świadomość nietożsamości³.

O jedności procesu twórczego decyduje korelacja opozycji typu: konieczność — możliwość, konstituowanie — odkrywanie, akt — potencja, treść — forma, bezpośredniość — pośredniość, kompozycja — de-

¹ *Filozofia XX wieku*. Red. Z. KUDEROWICZ. T. 1. Warszawa, Wiedza Powszechna, 2002, s. 251, 258, 285.

² Podaję za: W. STRÓŻEWSKI: *Wokół piękna. Szkice z estetyki*. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2002, s. 325—326.

³ Podaję za: *Filozofia XX wieku*. Red. Z. KUDEROWICZ. T. 2. Warszawa, Wiedza Powszechna, 2002, s. 150, 152.

kompozycja, tradycja — nowatorstwo, twórca — dzieło. Napięcia te krzyżują się w momencie dialektycznym — „dialogicznym” i generują oryginalne działania.

Dialektyka jest więc również metodą twórczą, pozytywną negacją zachowawczości. Znalazłszy ślad występowania momentów przeciwnych, ma prawo nie tylko doprowadzić do ich uogólnienia, ale i do idealizacji. Fenomenologia, badająca istotę tych momentów, i dialektyka, badająca możliwe związki i napięcia między nimi, znów idą z sobą w parze⁴. Istoty procesu twórczego nie da się wyjaśnić, wyliczając jego elementy konstytutywne i zestawiając ich możliwe kombinacje. Każdy proces twórczy ma własną, niepowtarzalną strukturę i osobliwe właściwości.

Tworzenie pozostaje tajemnicą, gdyż tajemnicą owiane są fundamentalne jego komponenty: byt i niebyt⁵. Konstytucja sensu tegoż bytu dokonuje się jednak zawsze „na tle” doświadczenia istnienia danej rzeczy i dlatego doświadczenie twórcze przepełnione jest tą tajemniczą niewiedzą, która być może stanowi najpotężniejszą siłę napędową każdej pracy twórczej.

4.1.2. Sens życia⁶ — twórcze przezwyciężenie nonsensu

Skoro tajemnicą okryta jest twórczość ludzka, tajemniczy pozostaje także jej głęboki sens. Sam sens jest niejako ponadosobowy i im-

⁴ W. STRÓŻEWSKI: *Dialektyka twórczości*. Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1983, s. 25, 29, 30.

⁵ W. STRÓŻEWSKI: *Wokół piękna...*, s. 344.

⁶ **Sens życia** polega na twórczym ustosunkowaniu się do własnego bytowania i skierowaniu swej duchowej egzystencji ku wartościom obiektywnym, takim jak rozwijanie relacji międzyludzkich i osobowe bycie. Sens życia nie jest jakimś „zyskiem” wynikającym automatycznie ze spełniania wartości; również nie wszystko, co jest sensorodne, musi mieć obiektywnie wielką wartość. Sens życia to sens egzystencji konkretnego człowieka (subiektywny i immanentny). V.E. FRANKL, K. POPIELSKI: „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne. W: *Człowiek — pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*. Red. K. POPIELSKI. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1987, s. 108—109.

Sensem świata nazywamy jego logiczną i dzięki temu harmonijną budowę. Przyjmujemy to jako założenie wszelkiego badania naukowego. W harmonijnie zbudowanej całości świata każda jej część spełnia właściwą sobie funkcję. Każde życie ludzkie przyczynia się także do tworzenia całości świata i to jest jego sensem. Por. T. CZĘŻOWSKI: *Jak rozumieć „sens życia”*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969, s. 157.

manentny w stosunku do zmienności dziejów ludzkich, gdyż można obalić teorie naukowe, twierdzenia matematyczne, ale nie sens. Sens nie ujmuje jedynie opisu znaczeń zawartych w doświadczeniu jako takim, sens to istota rzeczy. Siega do sfery ponadracjonalnej, pozostawiając ją w obszarze *sacrum*. Wyjaśniając, czym jest sens, musimy przekroczyć rozumową argumentację i jednocześnie dopełnić ją innym wymiarem, oczyścić z powierzchowności.

Czy wobec tego nie jest konieczne, by człowiek „niesiony” był jakimś sensem i w ten sposób chroniony od rozpacz, bezsensu i nihilizmu? W twórczość są zaangażowane wszystkie siły duchowe człowieka, jest to więc pełne napięcia wrywanie się ku sensowi świata. Obecny w postawie twórczej „ruch” ku pogłębieniu życia stanowi próbę unicestwienia w zarodku wszelkiego absurdu i jednocześnie próbę akceptacji metafizycznych źródeł pesymizmu, takich jak: nieprzewidywalność życia ludzkiego, jego krótkotrwałość, czy też moment finalny.

Twórczość, jako że jest szczególnym wejściem w byt i realizacją czegoś, czego przedtem nie było, służy przewycięzeniu nicości (*creatio ex nihilo*). Przewycięzenie to wymaga jednak siły zdolnej to uczynić, a siła ta musi być tym większa, im mniej jest czynników mogących uzasadnić zaistnienie bytu⁷. W stanie realizacji twórczych umiejętności człowiek lepiej asymiluje trudności życiowe, łatwiej pokonuje zmęczenie psychofizyczne, znużenie życiem, znudzenie, a nawet konsekwentniej odpiera depresję.

Najgłębszy sens tworzenia polega prawdopodobnie na tym, że jest afirmatywnym fundamentem⁸ pozwalającym człowiekowi ocalić najwcześniejszą aprobatę życia, z którą zdrowy człowiek przychodzi na świat, co więcej, rozwinąć postawę wtórnej życiowej radości. Afirmacja jest bowiem pierwotna względem negacji, trwogi, lęku, niepokoju, chronicznego pesymizmu oraz innych odczuć nihilistycznych.

„Afirmować wszelkie istnienie oznacza odnosić się z odpowiednim szacunkiem do wszystkiego, co jest, zgodnie z jego »wielkością«”⁹. Pełna serdeczności akceptacja istnienia pozwala na swobodne przejawianie rewerencji dla wszelkiego życia, połączonej z postawą wdzięczności za twórcze zadatki oraz sam fenomen tworzenia.

⁷ W. STRÓŻEWSKI: *Dialektyka twórczości...*, s. 57.

⁸ P. RICOEUR: *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia*. Przeł. S. CICHOWICZ. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1991, s. 29.

⁹ W. STRÓŻEWSKI: *Istnienie i wartość*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1981, s. 267.

4.1.3. Deontyczny wymiar ludzkiej kreatywności

Niełatwo dociec odpowiedzi na pytanie: czy moralna, czy też intelektualna sfera ludzkiej natury jest bardziej twórcza? Z pewną dozą prawdopodobieństwa możemy jednak twierdzić, iż więcej zła przysporzyło dotychczas ludzkości wyrwanie się z determinizmu moralnego.

Twórczy wysiłek człowieka powinien dotyczyć przede wszystkim osiągania kwalifikacji moralnych, rozwoju uczuciowości „wyższej”, czyli zmierzania do optimum aksjologicznego. Pewnych sugestii w tym zakresie dostarcza wypowiedź Claude’a Adriena Helvetiusa: „Wybitny umysł jest na ogół wypośrodkowany pomiędzy zmysłową bystrością a należyтым wychowaniem”¹⁰ — zauważył już w XVIII stuleciu tenże francuski myśliciel, a życiowy epikurejczyk. Trud samorozwoju wyzwala pozytywne uczucia, rodzi atmosferę dobrych intencji oraz inspiruje do wewnętrznej przemiany nie tyle natury estetycznej, ile duchowej.

René Habachi dowodzi, że człowiek jest powołany do twórczej dynamiki w kosmosie: „[...] człowiek staje się człowiekiem wtedy, gdy tworzy, i dlatego skłonny jest poświęcić siebie za wszystko to, dzięki czemu jego człowieczeństwo staje się twórcze. Potwierdza tym wówczas swoją osobowość i więcej niż osobowość; potwierdza wartość, dzięki której przerasta siebie w dziele tworzenia”¹¹. Geniusz Ludwiga van Beethovena polega prawdopodobnie nie na tym, że skomponował IX symfonię i jeszcze inne doskonałe utwory muzyczne, ale że uczynił ze swego życia „dzieło sztuki”. Cierpienie w twórczy sposób przeobraziło jego egzystencję, przemieniając ją ostatecznie w radość życia. Geniusz Beethovena wyraża się więc przede wszystkim w jego człowieczeństwie. Ten aspekt jego wielkości będzie prawdopodobnie w nieprzerwany sposób uznawany przez wszystkie pokolenia¹². Czynniki inspirujący twórcę do tworzenia nigdy nie jest doświadczany jako deontycznie obojętny. Przeciwnie — do jego istoty należy to, że jest nośnikiem i „zwiastunem” ogólnoludzkich wartości.

Głos sumienia dotyczy zawsze jakiegoś dobra moralnego. Gdyby twórca nie widział w intuicji zapowiedzi lub wręcz obietnicy stworzenia czegoś „wartościowego”, z pewnością nie brałby pod uwagę możliwości „poddania” się jej działaniu. Inspiracja otwiera przed artystą

¹⁰ C.A. HELVETIUS: *O człowieku. Jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1976, s. 103.

¹¹ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. SUKIENICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1982, s. 25.

¹² Ibidem, s. 33.

sferę nieosiągniętych jeszcze wartości. Co więcej, być może to właśnie one są siłą pobudzającą do działania i domagającą się realizacji jakości aksjologicznych, z którymi owa inspiracja jest związana¹³.

Człowiek w toku całego rozwoju ontogenetycznego podejmuje wysiłek przezwyciężenia natury, przyjmując rolę twórcy wartości¹⁴. To im właśnie podporządkowany jest świat kultury, który zdaje się czymś bardziej „ludzkim” niż biologiczny byt człowieka. Twórczość, mimo ciążących na niej mitów, pozostaje w świadomości społecznej specyficzną formą eksploatacji samego siebie, altruistyczną w swej wymowie autoeksploatacją i z tego powodu zarówno twórca, jak i proces twórczy oraz dzieło powinny zostać społecznie uhonorowane.

4.1.4. Indeterminatywny wymiar kreacji człowieka

Tworzenie jest uwarunkowane klimatem wolności i wolność jest zarazem podłożem jego rozwoju. W zasięgu ludzkiej wolności znajduje się więc zarówno biologiczna, jak i kulturowa ewolucja świata. Wolność twórcy przejawia się jako swoboda afirmacji tego, czego doświadczył jako najwartościowszego i zarazem satysfakcjonującego.

W intencji twórczej człowiek wyraża swą autentyczność, spontaniczność i niejednokrotnie rozpoznaje siebie w swych wytworach. Autonomia twórcy wymaga jednak od niego wolicjonalnego umocnienia i wyjątkowej dyscypliny wewnętrznej, by pozostawać w stanie epistemicznej i emocjonalnej gotowości czasem wiele lat życia. Szczególny rozpęd od wewnątrz sprawia, że twórca otwiera się maksymalnie na świat zewnętrzny i jednocześnie kieruje się ku większemu uniezależnieniu się od rzeczywistości czasowej i przestrzennej. W tym znaczeniu dzieła prekursorów oraz wybitnych umysłowości mają walor „po-nadczasowości” i „międzykulturowości”.

W poznaniu naukowym widać wyraźnie, jak wyrывa się na wolność twórcza intuicja. Nauka jest aktem twórczym, a nie ustalonym systemem wiedzy, dlatego też w nauce, tak jak w sztuce, trudno doszukać się „żelaznych” reguł działania logicznego. Thomas Kuhn usiłował wykazać, iż rozwój nauki jest prawie spontaniczny, a ściślej mówiąc, niebywale twórczy¹⁵.

¹³ W. STRÓŻEWSKI: *Wokół piękna...*, s. 318.

¹⁴ W. STRÓŻEWSKI: *Istnienie i wartość...*, s. 108.

¹⁵ T. KUHN: *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. OSTROMECKA. Warszawa, Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”, 2001.

Nauka, zgodnie ze stanowiskiem Mikołaja Bierdiajewa, powinna pozostać zawsze wolną sztuką poznania. Niestety, przymus myślenia dyskursywnego oznacza niejednokrotnie w zdeterminowanej metodologią nauce obumieranie twórczej odwagi poznania. W rezultacie myśl dyskursywna staje się jedynie formalnym aparatem wprowadzanym w działanie przez siły znajdujące się poza nim, narzędziem intuicji, która rozpoczyna i wieńczy dzieło. Słabość myślenia dyskursywnego polega na tym, że jest ono doskonale przystosowane do wykonywania różnorodnych operacji na danych świata, dlatego często okazuje się „królestwem przeciętności”. W czym więc ma swe źródło przekonanie, że myślenie dyskursywne jest bardziej obowiązujące niż intuicja? Prawdopodobnie w stanowisku, że ważniejsza jest materia niż duchowość, rzeczywistość niż wartość, zjawisko, a nie jego istota¹⁶.

Z jednej strony myślenie logiczne nie jest racjonalne, jeśli nie kieruje nim troska o konkretne życie. Z drugiej strony nie tylko myślenie, ale również emocje mogą być racjonalne, co z wielką przenikliwością ujął Blaise Pascal: „[...] serce ma swoje racje, o których rozum nic nie wie”¹⁷.

Najdoskonalsza twórczość ludzka, podobnie, wypływa z połączenia myśli racjonalnej z żarliwością uczuciową. Postawa twórcza wymaga niekiedy myślenia dyslogicznego, a nawet alogicznego. Dyslogii geniuszy nie odczytywano jednak nigdy jako błędu w myśleniu, ale jako przejaw ich wyjątkowej umysłowości.

Współczesny neopragmatyzm, usuwając z nauki kategorie sensu, wyniszcza jej podstawy i rzeczywiste posłannictwo. Ponadracjonalizm, doceniający transcendentne podłoże obcowania człowieka w kosmosie może, wbrew pozorom, motywować do wyjątkowo oryginalnych transgresji kulturowych. Wolnościowa struktura procesu twórczego, jego specyficzne niezdeterminowanie sprzyjają jednak aktywności i autodeterminacji, obecnych w postawie nieprzeciętnych ludzi nauki lub artystów.

Nie tylko proces twórczy zasadza się na poczuciu wolności, wszelkie dobro musi znajdować oparcie w wolności. Siłę dobra wyznacza nie przymus, lecz dobrowolność. Tylko wówczas człowiek będzie mógł doświadczać szczególnego trwania człowieczeństwa w społeczności ludzkiej.

¹⁶ M. BIERDIAJEW: *Sens twórczości. Próba usprawiedliwienia człowieka*. Przeł. H. PAPROCKI. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2001, s. 27–28.

¹⁷ E. FROMM: *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Przeł. H. ADAMSKA. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000, s. 65–66.

4.1.5. Ontologiczny wymiar twórczości

W naukowym dorobku ontologii, jako że jest działem filozofii nawiązanym do badania istoty zjawisk — ich bytu realnego, jak i idealnego, należałoby poszukiwać zadowalających odpowiedzi na pytanie: czy twórcza jest sama natura ludzka, czy też fakty kulturowe twórczo przeobraziły ową naturę? Analiza bytowego fundamentu twórczości pozwala przypuszczać, że człowiek w swych dziejach twórczo wzorował się na przyrodzie. Geneza wszelkiej twórczości ludzkiej dokonała się w czasoprzestrzeni, więc również sam czas i przestrzeń jawią się jako wiecznie aktywne i twórcze siły.

Proces twórczy jest ostatecznym „przypieczętowaniem” życia, unaocznieniem własnej egzystencji, jest czystą możliwością istnienia i powoływania do istnienia, czymś w rodzaju bytowania w potencjalności. W akcie tworzenia artysta bytowo ożywia świat uczuć, pragnień, idei, przekonań, czyli powołuje do życia wytwory materialne i egzystencje duchowe.

Ta „życiodajność” odnosi się, zdaniem Lecha Witkowskiego, także do poglądów, wartości i sensów artykułowanych wyraźnie przez twórcę¹⁸ w celu wzbogacenia rodzaju ludzkiego własnym doświadczeniem emocjonalnym i mądrością etyczną. Transmisja własnej osobowości w psychologiczną przestrzeń kulturową przypomina genetyczną rekonstrukcję człowieka, jest natomiast niegenicznym, choć genopodobnym zabiegiem samozachowawczym i gwarantem specyficznej formy ludzkiej nieśmiertelności. Kulturotwórcza produktywność zapewnia człowiekowi przetrwanie mimo jego oczywistej kruchości psychofizycznej.

Nie bez powodu uważa się, że istnienie jest tożsame z tworzeniem, gdyż sam byt wymusza na człowieku podjęcie twórczego wysiłku istnienia¹⁹.

4.1.6. Wysiłek zachowania potrzeby tworzenia w cywilizacji informatycznej

Krytyka współczesnych społeczeństw przemysłowych jest obecna w nauce już od ponad stu lat, stała się więc zaczynem takich dyscy-

¹⁸ Podaję za: A. NALASKOWSKI: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 33.

¹⁹ Zob. też B. JASIŃSKI: *Istnieć znaczy tworzyć*. Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1986.

plin nauki, jak filozofia techniki i cywilizacji. Skoro niemożliwy jest odwrót od stosunków przedprzemysłowych, a tym bardziej — od kapitalistycznych rozwiązań rynkowych, może warto zdobyć się na afirmację rozwiniętej techniki, bytu miejskiego i tego, co charakteryzuje cywilizację współczesną?

Nadkonsumpcja dóbr rzeczowych i brak nacisku w życiu społecznym na afirmację treści moralnych wskazują jednakże znaczną niezgodność rozwoju cywilizacji współczesnej z naturą ludzką i jej fundamentalnymi potrzebami psychicznymi, w tym także z potrzebą tworzenia. Potrzebę tę skutecznie ruguje zapotrzebowanie na ekonomiczny sukces.

Erich Fromm zauważa, że „typowo ludzka potrzeba twórczości, aktywności twórczej nie może być zaspokajana w społeczeństwie, którego zasadą organizacyjną jest maksymalizacja produkcji. Ta bowiem wymusza nadmierną specjalizację i tym samym dehumanizuje procesy gospodarcze”²⁰. Utrata głębszych zainteresowań i zamiłowań wpisana jest w rolę „totalnego konsumenta”, którego zasadniczy cel sprowadza się do posiadania na własność coraz większej ilości rzeczy. „Uwłaszczony” przez przedmioty człowiek spędza czas na wykonywaniu czynności, którymi nie jest zainteresowany, wśród ludzi, którzy go nie interesują, produkując bezużyteczne przedmioty, które niewiele go obchodzą. Kiedy zaś nie wytwarza — konsumuje. Bierność to jedna z najbardziej charakterystycznych i patologicznych zarazem cech człowieka we współczesnym społeczeństwie przemysłowym. Człowiek nie jest twórczy w stosunku do tego, co odziedziczył — gromadzi jedynie lub konsumuje dobra zastane. Pozbawiony inicjatywy, nie poszukuje swojego miejsca w świecie, rezygnuje z ideałów, ma kłopoty z samo-określeniem i niewielkie poczucie integralności. Wykazuje natomiast skłonności do niepokoju i przygnębienia. W rezultacie miejsce oryginalności zajmuje naśladownictwo, miejsce żywiołowości — porządek, a spontaniczności — kontrola²¹.

Z każdym rokiem daje się jednak zauważyć rosnące niezadowolenie z pełnego bierności i nudy sposobu życia. W ślad za tym podąża tęsknota za radosnym, „wartościowym” istnieniem, odpowiadającym tym specyficznym potrzebom człowieka, które rozwinał on w ciągu tysięcy lat swej historii, a które różnią go zarówno od zwierząt, jak i od komputera²². Pragnienie produkcji, a nie jedynie reprodukcji rzeczywistości jest motorem nie tylko twórczych transgresji, ale wielu przedsięwzięć zmierzających do humanizacji świata.

²⁰ E. FROMM: *Rewolucja nadziei...*, s. 15.

²¹ Ibidem, s. 63—64, 68.

²² Ibidem, s. 26—27.

Skoro tylko okazało się, że „raj” konsumenta nie zapewnia szczęścia, tym silniej zaznaczyło się dążenie do doświadczania życia prawdziwego (niekoniecznie intensywnego, czyli dynamicznego w swym tempie), ale raczej „wartościotwórczego” i w swej wymowie — szczęśliwego. Aby nie poddawać się manierze hiperkrytyki cywilizacji informatycznej, sądzę, że możemy żywić nadzieję, że jej chorobotwórcze wpływy zostaną zneutralizowane uwolnieniem ludzkiej spontaniczności w afirmatywnej postawie twórczej.

Doskonalszemu zrozumieniu powiązań afirmacji życia z kreatywnością człowieka będzie sprzyjać następujące podsumowanie:

1. Potrzeba tworzenia wyrasta z elementarnej chęci życia (woli życia), także sam akt tworzenia zwrotnie wzmacnia wtórną afirmację życia, wypracowaną indywidualnym wysiłkiem osobowym. Rezultatem procesu twórczego jest nie tylko dzieło jako wytwór materialno-niematerialny, ale także duchowe uczucie satysfakcji i zadowolenia z istnienia. Dążenie do powtórzenia tegoż pozytywnego przeżycia może stać się siłą napędową twórczych kontynuacji, sprężyną ewolucji, a nawet rewolucji kulturowych.
2. Wartości wolności człowieka oraz wartości rezultatu ekspresji duchowo-witalnej, jaką jest radość życia, nie sposób przecenić. Wolnościowy charakter fenomenu tworzenia sprzyja osiągnięciu deontycznego optimum oraz twórczej pełni bytu człowieka. Wielkie znaczenie obydwu kategorii aksjologicznych (wolności i radości życia) świadczy o pokrewieństwie wartości ludzkich oraz o wyjątkowej integracji całej aksjosfery człowieka. Możemy więc chyba mówić o woluntarystyczno-eudajmonicznej strukturze procesu twórczego.
3. Entuzjastyczny akt twórczy dzięki zmniejszeniu odczucia „ciężaru” życia, zmianom w subiektywnym odczuwaniu upływu czasu i decentracji interpersonalnej, zyskuje dodatkowe walory profilaktyczne i terapeutyczne, zwłaszcza w odniesieniu do takich zagrożeń społecznych, jak: uzależnienia, zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania.
4. Skłonności twórcze pozostają konstytutywnymi składnikami ludzkiej natury decydującymi o przetrwaniu człowieka w makrokosmosie. Istota kreatywności nie wyraża się jednak w tendencjach samozachowawczych człowieka. Twórczość ma swój głęboki afirmatywny sens — osoba ludzka może wieść życie godne i dlatego fascynujące.
5. Świadomość wewnętrznej więzi łączącej ludzkość pozwala patrzeć na drugiego człowieka nie w duchu egzystencjalizmu Jeana Paula Sartre’a jak na obco-innego, ale w sposób braterski — integratyw-

nie. Swą jedność potwierdza ludzkość między innymi w afirmatywnym akcie kreacji. Wychowanie akcentujące jedność wszystkich ludzi pod względem godności, wspólnego losu i doświadczenia dziejowego ma swój optymistyczny wydźwięk oraz wzbudza uzasadnione nadzieje na osiągnięcie „wyższej” moralnie jakości życia.

6. Istota postaw twórczych wyraża się nie tylko w znakomitych odkryciach kulturowych, ale przede wszystkim w tym, że wzmacniają one aprobatę życia, są tak zwanym afirmatywnym fundamentem ludzkiego życia. Kreacja usposabia do istnienia „żarliwego”: godnego i przepełnionego pogodą ducha, wspiera chęć życia i uczy konsekwencji w określonych formach produktywności. Twórczość, rozumiana najogólniej jako zaistnienie czegoś nowego, stwarza osobliwą przestrzeń przewyższania nihilistycznych odczuć smutku, rozpacz, chronicznego pesymizmu, depresji, a nawet skrajnej negacji życia.

Analiza współczesnej cywilizacji technicznej doprowadza jednak do konstatacji, że społecznie wspierane są jedynie te potrzeby twórcze, które prowadzą do oryginalnych bądź genialnych osiągnięć technicznych, naukowych i artystycznych. Dla osób nie w pełni sprawnych motorycznie, intelektualnie czy sensorycznie lub chorych somatycznie znaczący jest nie tylko konkretny wytwór — dzieło, ale także sam proces tworzenia oraz satysfakcja płynąca z wysiłku realizacji zainteresowań i zamiłowań, uzdolnień i talentów. Afirmacja życia wynikająca z aktywności twórczej dostępna jest w równym stopniu osobom sprawnym, jak i mniej sprawnym motorycznie, sensorycznie czy intelektualnie, stanowi więc doskonałą płaszczyznę komunikacji wszystkich ludzi, niezależnie od stanu zdrowia, kondycji psychofizycznej, wieku czy wykształcenia. Mimo oczywistej dialektyki procesu twórczego pozostaje on w świadomości społecznej jedną z głębszych tajemnic istnienia.

4.2. Felicytologia pracy naukowej

Działalność naukowa ma niekwestionowane znaczenie kulturowo-twórcze, uczeni oddziałują na stan ducha danej epoki dziejowej nie tylko za pośrednictwem odkryć technicznych i udogodnień egzystencjalnych. Nauka jest związana z większymi nadziejami człowieka, na przykład: nadzieją na szczęśliwsze istnienie, zmniejszenie cierpień i zła w świecie, rozwój człowieczeństwa, a nawet na ludzką nieśmier-

telność. Wciąż zadziwia dostojęństwo uniwersytetów, ściśle związane z ich wytrwałą pracą na rzecz optymistycznego, w swej wymowie, dobra społeczności ludzkiej.

Intrygują zwłaszcza dwa zasadnicze pytania: w jaki sposób takie fenomeny istotnościowe jak afirmacja życia wspierają rozwój nauki oraz za pośrednictwem jakich mechanizmów nauka może stać się afirmatywnym fundamentem ludzkiego życia? Można przyjąć założenie, że nauka, rozumiana jako solidarna batalia intelektualistów w trosce o aksjonormatywny ład życia, jego wewnętrzną zgodność i wieczne trwanie, wydatnie wspiera afirmatywne postawy życiowe. Zarówno pierwotna, jak i wtórna afirmacja życia stają się jedną z ważnych sprężyn humanistycznego i cywilizacyjnego rozwoju społeczności ludzkich²³.

Dorobek kulturowy z zakresu filozofii twórczości naukowej, a tym bardziej psychologii, socjologii i pedagogiki nauki jest dość skromny, dlatego uzasadnione okazuje się obserwowanie licznych powiązań zagadnień naukoznawstwa ogólnego ze specyfiką felicytologii. Badanie tego typu dotyczy zupełnie nowego obszaru poznania, interesującego, jak sądzę, zwłaszcza dla filozofów wychowania.

„Dlaczego nauka, która jest wielkim, godnym chwały przedsięwzięciem, uwieńczonym największym sukcesem, jaki ludzkie istoty osiągnęły kiedykolwiek w wyniku swego zaangażowania, daje nam tak mało zadowolenia?”²⁴ — zastanawiał się przed niespełna stu laty Albert Einstein, wygłaszając swe przemówienie do pracowników naukowych Kalifornijskiego Instytutu Technologicznego. Zapowiedź niczym nieograniczonego poznania, obietnica doświadczania samej tkanki bytu, a może nawet nadzieja na satysfakcjonujący efekt wysiłku intelektualnego, emocjonalnego i duchowego — dzieło lub genialny wynalazek — tworzą w istocie warunki sprzyjające zaistnieniu odczucia autorealizacji oraz afirmacji życia wśród ludzi nauki.

John Masefield, oceniając angielskie uniwersytety, przekonywał, że niewiele jest rzeczy na tej ziemi, które są piękniejsze niż uniwersytet. Mówił przy tym nie o architektonicznie doskonałych budowlach najstarszych uczelni, nie o terenach zielonych na obszarach uniwersyteckich. Podziwiał piękno uniwersytetu, ponieważ jest to, jak się wyraził, miejsce, gdzie ci, którzy nienawidzą niewiedzy, mogą dążyć do wiedzy, gdzie ci, którzy widzą prawdę, mogą dążyć do tego, aby inni ją spostrzegli²⁵. Ujęcie jakże trafne, bo objawiające istotę uniwersytetu jako

²³ A. ŻYWCZOK: *Aksjologia odkrycia naukowego — studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 34.

²⁴ J. RUDNIAŃSKI: *Homo cogitans*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1981, s. 227.

²⁵ Podaję za: H. LEMMERMANN: *Komunikacja werbalna. Szkoła retoryki*. Przeł. B. SIEROCKA. Wrocław, Wydawnictwo „Astrum”, 1999, s. 173.

wspólnoty „miłośników nauki”, ożywionego gmachu wiedzy, wszechności, a jednocześnie rzecznika ethosu nauki oraz patronatu uczonych.

Przekonanie o wielkości sprawy, oscylowanie wokół wątplenia i poszukiwania pewności, odkrywania prawdy, doskonalenia i postępu, ewolucji i rewolucji kulturowych dostarczają ludziom nauki poczucia sprawstwa dziejowego oraz wielu osobistych gratyfikacji psychicznych. Praca naukowa zapewnia tym, którzy ją wykonują, głęboką i trwałą radość. Zgłębianie prawd naukowych i odkrywanie nowych zagadnień, formułowanie wniosków i śmiałych przypuszczeń, poczucie, że stoi się twarzą w twarz z wielką tajemnicą; wszystko to wydaje się niezwykle inspirujące. W taki sposób rozumieją swoją więź z nauką między innymi Bertrand Russell, Kazimierz Twardowski, Florian Znaniecki²⁶ i Karl Popper.

Już sama tajemnica życia jest fascynująca, może stanowić źródło ogromnej satysfakcji i równie wielkiego twórczego zaciekawienia. Ale jednocześnie zawiera element braku, ograniczoności poznania ludzkiego, to zaś może napawać niepokojem, a nawet prowokować cierpienie. Świadomość osobniczej niewystarczalności, odczucie własnych ograniczeń bywają powodem cierpienia psychicznego, moralnego i duchowego wielu ludzi nauki. Szczęście w nauce odnosi się więc raczej do osobowej irradacji, czegoś w rodzaju „promieniowania” ideami na innych, niż do indywidualnego przeżywania obfitości zadowolenia z życia.

4.2.1. Epistemiczny sceptycyzm – tonizacja niebezpieczeństw hiper optymizmu

Nakaz wątplenia, a czasem nawet kwestionowania rzeczywistości jest wymaganą postawą myślenia i jedną z norm szerzej pojmowanej etyki zawodu naukowca. Zresztą sam nieformalny przywilej wątplenia naukowców w uznawane powszechnie prawdy może stać się wystarczającym powodem do zadowolenia z niepospolitości własnych zainteresowań.

Robert Merton wśród czterech podstawowych elementów ethosu nauki wymienia „zorganizowany sceptycyzm”²⁷, czyli niepopadanie

²⁶ Por.: B. RUSSELL: *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Wrocław, Wydawnictwo „W Kolorach Tęczy”, 1995; E. SADZIŃSKI: *Twardowskiego i Znanieckiego ideały filozofa i uczonego*. „Studia Filozoficzne” 1988, nr 1.

²⁷ Podaje za: J. RUDNIAŃSKI: *Homo cogitans...*, s. 225.

w hiperoptymizm poznawczy i przyznanie sobie prawa do artykułowania wielu wątpliwości. To wymóg rozsądku i ostrożności w wysuwaniu sądów, ferowaniu uogólnień oraz ustanawianiu norm.

„Pracownik naukowy — twierdzi Stanisław Ossowski, jeden z twórców nauki o nauce — to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Jeżeli jest posłuszny, jeżeli poglądy swoje zmienia na życzenie otoczenia albo jeżeli jego myśli nie są zgodne ze słowami, sprzeniewierza się swoim obowiązkom, tak jak sprzeniewierza się inżynier, który dla świętego spokoju, albo dla zysku, albo przez lenistwo, albo przez małoduszność, drewnem zastępuje granit”²⁸.

Kształcić „ ducha naukowego ” w procesie właściwego wychowania i nauczania oznacza również to, że nie zadowolamy się takim sceptycyzmem, który opiera się na założeniu, że prawda obiektywna jest nieosiągalna, a wszelkie uzasadnienia — nieprzekonujące. „ Duch naukowy ”, jakże potrzebny naszej kulturze, oznacza przede wszystkim pragnienie poznania prawdy; im pragnienie to jest gorętsze, tym lepiej. Wymaga on pewnych zalet intelektualnych — odczuwania niepewności, dopóki decyzja nie zostanie uzasadniona. To „ duch ” poszukiwań, ryzyka i odpowiedzialności. Jego przeciwieństwem jest rutyna, nuda, posłuszeństwo i powtarzalność. Z tego powodu już w okresie szkolnym dzieci powinny mieć poczucie, że doświadczają w dziedzinie intelektu czegoś w rodzaju fascynujących przygód²⁹. Sceptycyzm tego typu nie prowadzi do zaniechania działania, ale raczej chroni działanie przed agresywnością i nietolerancją.

Z pewnością nie tylko wśród pracowników nauki duże jest zapotrzebowanie na osoby, które Maria Ossowska opisuje jako ludzi o mocnym kręgosłupie, który nie chwieje się z każdą zmianą wiatru. „ O moralnym kościele człowieka decyduje posiadanie hierarchii wartości, do której jest się przywiązany i z której nie zamierza się rezygnować. Uparta obrona tych wartości stanowi o postawie, którą nazywamy godnością. Nieustannie potrzebni są nam ludzie wrażliwi na krzywdę i niezasłużone przywileje [...], którzy walczą, gdy zachodzi o temu potrzeba, przestrzegając reguł gry. Potrzebni są nam ludzie uczciwi wobec siebie i wobec innych. Brak zaufania bowiem w obcowaniu z ludźmi czyni społeczeństwo chorym ”³⁰.

²⁸ Ibidem, s. 224—225.

²⁹ B. RUSSELL: *Negatywna teoria wychowania*. Przeł. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Iskry”, 1958, s. 30—31.

³⁰ Podają za: P. SMOCZYŃSKI: *Maria Ossowska jako teoretyk nauki o moralności i moralista*. W: *Człowiek i wartości moralne*. Red. Z. CZARNECKI, S. SOLDENHOFF. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989, s. 313.

4.2.2. Pokorna negacja zastanego – optymistyczne³¹ „wejście” w obszar prawdy naukowej

Dla nauki nie istnieje nic, przed czym odważny umysł badacza musiałby się cofnąć. Dlatego też wątplenie wymaga odwagi jeszcze większej niż odwaga na polu walki lub odwaga cywilna. Jest to odwaga spojrzenia w pustkę, ku której prowadzi podważanie wszelkich twierdzeń uznanych przez innych za niewzruszone, po to by ową nicłość wypełnić prawdą i sensem. Taki rodzaj odwagi negacji tego, co zastane, stanowi w istocie pełne optymizmu wejście w obszar afirmacji życia i szacunku dla jego prawdziwej natury. Negacja nieprawdy lub niezgoda na pustkę jest przekroczeniem nihilizmu fałszu oraz smutku pozorów prawdy.

Świadomość wielkiego pasowania się z Bogiem w życiu wielkich umysłowości nie jest zuchwałym buntem młodzieńczym, ale często sprzymierzeniem się z Opatrznością w transcendencji twórczej, to cicha prośba o zapal tworzenia, o trwanie w tej śmiałej determinacji i niepopadanie w znudzenie czy dekadentyzm.

To dobrze, że jakiejś grupie zawodowej nie wystarcza znajdowanie szczęścia w granicach zastanego świata. Co więcej — uczony ma obowiązek ekspresywnie protestować, kiedy kanon służebnej wobec człowieka roli nauki zostanie naruszony. Jeżeli czyni to w sposób entuzja-

³¹ **Optymizm** jest względnie trwałą tendencją do spostrzegania, wyjaśniania i oceniania świata w sposób raczej pozytywny (niż negatywny) oraz względnie trwałą skłonnością do przewidywania i oczekiwania przyszłych wydarzeń związanych z podmiotem jako raczej dla niego pomyślnych (niż niepomyślnych) w przypadku niepewności odnośnie do zaistnienia tych wydarzeń, przy czym tendencja do pozytywnej oceny świata oraz oczekiwanie pomyślności służą usprawnieniu procesów adaptacji, czyli poprawie ogólnego dobrostanu jednostki. R. STACH: *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 17.

Optymizm to określony styl wyjaśniania przyczyn wydarzeń pomyślnych i niepomyślnych, doświadczanych w codziennym życiu, styl, jaki obiera jednostka w sytuacji własnego powodzenia lub niepowodzenia, opierający się na trzech istotnych aspektach: a) stałości (subiektywne trwanie w czasie), czyli przeświadczeniu, że zdarzenia niepomyślne są nietrwałe, a pomyślne trwałe; b) zasięgu — przekonaniu, że powodzenie w jednej dziedzinie rzutuje na powodzenia w innych dziedzinach życia; c) personalizacji — skłonności do przypisywania innym winy za własne niepowodzenia. M. SELIGMAN: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1996, s. 216—219.

Optymizm — ogólna nazwa przyznawana systemom etycznym i metafizycznym, które uznają supremację dobra w świecie. Optymizm eudajmonistyczny, ewolucjonistyczny, absolutny i względny. Por.: A. PODSIAD: *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 2000, s. 595.

styczny, zachowuje odrobinę młodzieńczej żarliwości, zapału, który nigdy nie stanie się archaiczny. Poznawcze fascynacje pozostaną zawsze „prometejskim płomieniem”, zagrzewającym do pokonywania uprzedzeń, stereotypów i błędnych przesądów o świecie. Nienadaremnie mówi się o młodości uniwersytetów oraz młodzieńczości nawet starszych wiekiem pracowników naukowych, zawsze skłonnych do ochoczego zrywu, gdy wzywa nowe zainteresowanie oraz pasja dociekania czegoś niezwykłego.

Do tego katalogu cnót ludzi nauki należy dodać rozwagę jako umiarkowanie, będące najczęściej wyborem pośredniej drogi działania, oraz skromność. Postawa skromności jako przeciwieństwo pychy i megalomanii jest szczególnym wymogiem wobec pracownika naukowego, „diagnostą” jego mądrości życiowej i predyspozycji do uczciwego poznawania prawdy.

„Prócz szukania prawdy, nauka żadnej nie posiada ambicji — pisał Tadeusz Czeżowski — a szukając prawdy, nikt nie zechce całej prawdy sam odnaleźć, własnym zasługom jej odkrycie przypisać. Gdy wszyscy, którzy uprawiają filozofię, głęboko przejmą się jej posłannictwem naukowym, wtedy wspólnymi środkami do wspólnego celu godnie będą kroczyć, drogą sumiennego i li tylko rzeczowym argumentom dostępnego badania, ku prawdzie, nie wynosząc się jedni nad drugich, pomni na słowa Tomasza à Kempis, że kogo prawda sobie podbiła, tego i świat cały w dumę nie wbije”³².

Postawa pokory jest wywiedziona także z faktu, że uczeń ma przed sobą zawsze jakiegoś mistrza, któremu zawdzięcza swój rozwój, a przynajmniej inspirację, a nawet jeśli nie mistrza, to nauczyciela wprowadzającego adepta w tajniki pracy badawczej. Już to, a z pewnością nie jedynie to, jest wystarczającym powodem, by zachować umiar w samoocenie i autoprezentacji. Pokory uczy także świadomość, że na obecny stan nauki pracowały pokolenia znakomitych poprzedników, może mniej od współczesnych żadne aplauzu, splendoru i jeszcze innych zaszczytów.

Nie chodzi oczywiście o utylitarne poszukiwanie w nauce drogi do partykularnych korzyści i narcystycznego samozadowolenia. Jedyna rozkosz fizykalnie dostępna i aprobowana w życiu umysłowym — to zadowolenie, jakie daje rozpęd twórczy³³.

Nie bez znaczenia dla postępów nauki oraz satysfakcji z wykonywanego zawodu uczono jest to, by każdy z nich uprawiał swoje na-

³² Podaje za: W. STRÓŻEWSKI: *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1978, s. 10.

³³ S. OSSOWSKI: *Funkcja dziejowa nauki*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 4: *O nauce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967, s. 6.

uki, nie próbując zdetronizować kogoś, kto w odmienny sposób stara się być przydatny nauce i ludzkiej społeczności. Nie należy zapominać, że ludzie nauki w jej zdobyczach znajdują „słodczy” życia³⁴, a może nawet jego głęboki sens. Jako uczeni, nie możemy zaprzestać raz podjętego poszukiwania prawdy, ale musimy przy tym strzec się złudzenia, że jesteśmy w stanie prawdę zdobyć.

4.2.3. Osobliwe wydarzenia psychiki ludzkiej – rodowód nauki

Samo zaistnienie takich fenomenów przeżyciowych jak szczęście czy afirmacja życia skłania człowieka do naukowego przemyślenia istoty ich egzystencji. Refleksja nad powyższymi stała się zaczynem poszukiwań naukowego uzasadnienia ludzkiego życia.

Karl Popper przypomniał zapoznaną tezę natywizmu, że wszyscy ludzie noszą w genach zakodowane pytanie, na które całe swe życie szukają odpowiedzi³⁵. Istotnie, uczony, który nawet w sposób nieprecyzyjny sformułował pytanie, jakie zamierza postawić naturze, nie ma już drogi odwrotu. Pytanie to będzie go nurtowało nawet wtedy, gdy zrobi wszystko, by je z umysłu usunąć. Nie ma chyba na świecie innej grupy ludzi równie przejętych danym zagadnieniem i równie w nim kompetentnych, a do tego — samotnych.

Proces werbalizowania owego problemu życia opiera się, w moim odczuciu, w znacznej mierze na współczynnikach instynktowo-wolitywnych i uczuciowych. Za nimi dopiero podąża intelektualny ogłód danej rzeczy. Odpowiedź na zakodowane w strukturach genotypowych prawdy dotyczące istnienia, a przede wszystkim wartości ludzkiego bytu, zmniejsza wprawdzie wydatnie obszar niewiedzy, ale na ogół nie uszczupla w żaden sposób obszaru tajemnicy, problematyczności ludzkiej egzystencji. Zdaje się również, że im obszerniejsza jest przestrzeń ludzkiej wiedzy naukowej, tym silniej doświadczamy fenomenu tajemniczości. Im więcej ogarniamy poznaniem, tym dynamiczniej rozbija się tajemna sfera życia. Rozumienie sensu ludzkiego istnienia nie jest, na szczęście, całkowicie zależne od postępów nauki i techniki.

³⁴ CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne*. Przeł. R. KULINIAK, T. MALYSZEK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002, s. 45, 54.

³⁵ Podaję za: *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Red. J. GOĆKOWSKI, K. PIGOŃ. Wrocław—Warszawa—Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1991, s. 247.

Nauka stanowi dobro o szczególnym znaczeniu, dziedzinę kultury, w której uczestniczyć mogą ludzie zdobywający się na wysiłek intelektualny i duchowy, ludzie narzucający sobie dyscyplinę wewnętrzną, niezbędną do systematycznej eksploracji. Wartość nauki realizuje się przede wszystkim w rozbudzaniu gotowości ponoszenia takiego osobowego i umysłowego wysiłku przez ludzi nauki.

4.2.4. Ontologiczne zdziwienie – składowa afirmacji życia jako „prapoczątek” nauki

Filozofia, jak twierdzili Arystoteles i Platon, rodzi się z zadziwienia³⁶ światem. Na to, co dobrze znane, pozwala ona spoglądać człowiekowi w taki sposób, jak gdyby stanowiło osobliwość, na to zaś, co osobliwe, pozwala patrzeć tak, jak gdyby było mu dobrze znane. Jej usposobienie każe wszystko poddawać namysłowi; budzi ludzkość z „dogmatycznej drzemki” oraz podważa utarte przekonania. Historycznie rzecz biorąc, zawsze była ona swoistym rezultatem wzajemnego przenikania się rozmaitych ludzkich fascynacji: nauki, poezji, religii i logiki. Dlatego kontakt z filozofią, doznanie jej wpływu są czymś niezwykle cennym dla tych, którzy zajmują się naukami szczegółowymi. Dzięki swej logice filozofia przemawia do umysłów naukowych i łagodzi je innymi swoimi cechami, ratując owe umysły przed zbyt „surową” racjonalnością. Z wyjątkiem człowieka żadna istota nie dziwi się własnemu istnieniu. Człowiek początkowo uważał siebie za coś nieproblematycznego. Niedługo jednak, gdyż wraz z pierwszą refleksją, ogarnęło go owo zdziwienie, które jest „matką” metafizyki i o którym Arystoteles powiada, że ludzie filozofują i zawsze filozofowali właśnie z jego powodu. Im niżej stoi człowiek pod względem intelektualnym, tym mniej zagadkowe wydaje mu się istnienie. Niepokojem, który podtrzymuje metafizykę w bezustannym ruchu, jest myśl, że nieistnienie świata jest tak samo możliwe, jak jego istnienie. Tak więc

³⁶ **Zdziwienie** — emocja związana z uświadomieniem sobie problematyczności przyjmowanej wcześniej wiedzy o naturze rzeczywistości lub wynikająca z zaskoczenia, połączonego często z trudnością zrozumienia czegoś niezwykłego. Jako emocja steniczna, zmusza człowieka do zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi.

Zdziwienie życiem — postawa egzystencjalna wynikająca z odczucia dysonansu poznawczego między aktualnym a przeszłym spostrzeganiem właściwości życia (Alicja Żywczok).

nasze zdziwienie łatwo przechodzi w zadumę nad ową witalnością, która mogła powołać świat do istnienia i zachować go w istnieniu³⁷.

Nasuwa się wątpliwość: czy jednak pierwotne filozoficzne zdziwienie, widoczne już u małego dziecka, nie przeradza się w trakcie życia człowieka w pełne smutku zdumienie? Ludzkie autobiografie potwierdzają, że początkowe zdziwienie światem znacznie częściej ewoluuje w afirmację życia sprzężoną z postawą wdzięczności za obiecujący wszechświat. Ontologiczne zdziwienie życiem przeradza się na ogół w zadowolenie z faktu własnego jednostkowego istnienia, posiadania takiego, a nie innego charakteru, takiej, a nie innej rodziny, aż do akceptacji konkretnych szczegółów biograficznych. Tajemnicze zainteresowanie życiem może być wprawdzie nieco stłumione wskutek przyzwyczajenia, nie oznacza to jednak, że ofiarowane człowiekowi zdziwienie faktem istnienia musi się przerodzić w niewdzięczność, odrzucenie życia lub w fatalistyczny smutek.

4.2.5. Entuzjizm jako nadprzyrodzony pierwiastek w człowieku

Grecy klasyczni określali ukryte aspekty ludzkiej natury, w szczególności siły pobudzające człowieka do wielkich czynów, słowem *entheos* — „boski pierwiastek w człowieku”. Od terminu *entheos* pochodzi „entuzjizm”³⁸, jedno z najpiękniejszych słów każdego języka. Niezależnie od naszych filozoficznych czy religijnych przekonań wszyscy zdajemy sobie sprawę, że bez niemal mistycznej wiary w to, że źródłem twórczości jest entuzjizm, nikłe byłyby szanse naprawy świata. W pierwotnym, greckim rozumieniu słowo „entuzjizm” znaczy o wiele więcej niż głębokie zainteresowanie, zapal czy „rozpromienienie” spojrzenie. Implikuje ono istnienie „boskiego szaleństwa”, które zdaniem Sokratesa, było zasadniczą przyczyną sprawczą wszelkiej, godnej tego miana, twórczości. Jak podaje w *Fajdrosie* Platon, największe dobra zawdzięczamy szaleństwu, które co prawda bóg nam

³⁷ W. JAMES: *Z wybranych problemów filozofii*. Przeł. M. FILIPCZUK. Kraków, Wydawnictwo „Zielona Sowa”, 2004, s. 7, 22.

³⁸ **Entuzjizm** — nietrwały, pozytywny stan emocjonalny człowieka stanowiący eksplozywną reakcję na określony bodziec zewnętrzny lub wewnętrzny pochodny, intelektualny lub uczuciowy (Alicja Żywcok). Synonimy: zachwyty, zapal, uniesienie, uwielbienie. Entuzjizm, na przykład młodzieńczy, radosny, pracy, tworzenia. Entuzjizm panuje, wygasa. Entuzjizmować — wywoływać zachwyty, uwielbienie, uznanie; porywać, unosić, „zapalać”. Entuzjizmować się — zachwycać się, unosić się, „zapalać się”, uwielbiać coś.

zsyłać raczy, piękniejsze jest jednak ono od rozsądku, bo tamto od boga pochodzi, a ten jest od ludzi. Greckie znaczenie słowa „entuzjazm” sugeruje ponadto, że ani logika, ani klarowne rozumowanie nie wyjaśniają w pełni twórczych przejawów ludzkiego życia. Naukowcy, artyści i reformatorzy istotnie przyznają, że wszystkie ich najcenniejsze pomysły i osiągnięcia wyłoniły się entuzjastycznie z rejonów podświadomości w postaci nieobrobionego surowca, który świadome procesy jedynie udoskonaliły i ostatecznie ukształtowały. Nawet rzecznik racjonalizmu René Descartes wyjawiał, że jego słynna metoda zrodziła się w stanie półsennego ukojenia. *Rozprawa o metodzie* była więc dziełem raczej podświadomego rozmarzenia, pogodnej inspiracji niż metodycznego myślenia. A zatem nasze idee i zaangażowanie są zwykle wyrazem pierwiastka boskiego w człowieku — entheosu, który decyduje o zrodzeniu się idei w naszym umyśle oraz o kierunku naszych myśli i czynów³⁹.

Ludzie nauki również honorują entuzjazm, ale raczej jako sposób pracy twórczej, styl pracy naukowej. Są zadowoleni z głębi, jaka odsłania się, gdy zauważa wyraźną więź z określonym zagadnieniem naukowym i gdy z pierwotnej intuicji wykluwa się pomysł, a zwłaszcza gdy zbliżają się do określenia koncepcji lub klaryfikacji własnych wywodów. Karl Popper w stawianiu tez dostrzegał moment, który daje uczonemu intuicyjne zadowolenie. Co więcej, prawdziwy naukowiec to człowiek, który potrafi bronić swego entuzjazmu przed niszczycielskimi wpływami zewnętrznymi, także przed tymi osobami, które mają mniej badawczego rozeznania lub wykazują mniejsze zdziwienie życiem.

Uniwersytet nie jest po prostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej jest także wyższą szkołą naukową. Jako ognisko badań naukowych, instytucję uniwersytetu wspiera właściwa kultura poznania, na którą składa się między innymi entuzjastyczny styl poszukiwań naukowych. Zadanie wykładowego na uniwersytecie polega nie na tym, żeby uczyć, lecz na tym, żeby pracować w swojej nauce. On nie naucza swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie własne poglądy naukowe, dlatego też nazywa się profesorem (od łacińskiego *profiteor*). Uczeń się nie uczy, lecz zajmuje się nauką, jest on *studiosus*. Obaj posuwają naukę naprzód. Student jest tym lepszy, im więcej samodzielności zdołał okazać w pracy naukowej, im większe rokuje nadzieje jako przyszły uczony i im silniejszą ma pasję poznawania. Profesor jest tym lepszy, im bardziej ceni się go jako

³⁹ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 9—11.

uczonego, wskutek czego zostaje uhonorowany odpowiednio do swych zasług naukowych. Ażeby być wykładowcą, uczony powinien podchodzić do swej nauki z entuzjazmem, a także dążyć do rozszerzania swych poglądów naukowych. Ale z rzadkimi wyjątkami dążność ta cechuje każdego uczonego, gdyż intensywna działalność naukowa jest w istocie swej społeczna, bezinteresowna i zmierza do utworzenia szkoły. Czy może zatem istnieć pedagogika wyższego wykładu naukowego? — zapytuje Sergiusz Hessen. Czy nie sprowadza się ona do zalecenia: nieustannie poznawaj, twórz naukowo i nie trać entuzjazmu w sprawie swego przekonania naukowego⁴⁰?

W jaki sposób badawczy entuzjazm spletał się z postawą krytyczną, dostrzegamy w licznych wypowiedziach między innymi Mikołaja Kopernika⁴¹, Marii Skłodowskiej-Curie⁴², Karla Poppera, Floriana Znanieckiego⁴³ czy Bertranda Russella⁴⁴. Podziw, jaki wzbudzały w Albercie Einsteinie⁴⁵ dziewiętnastowieczne osiągnięcia naukowe, trudno porównać z jakąś inną odmianą zachwyty, typową dla istot ludzkich. Zbliżał się on swą głębią i siłą może jedynie do miłości duchowej lub doświadczeń transcendentnych. Entuzjastyczny stosunek do nauki jest przejawem twórczych umysłowości nie tylko ostatnich wieków historii, o jego niepodważalnych rezultatach wspominają również pierwsi uczeni: Seneka⁴⁶ i Cynceron.

Zapał towarzyszący poznaniu świadczy wprost o sile wolicjonalnej autorytetów nauki i o determinacji związanej z indywidualnym rozwojem naukowym. Wysiłek włożony w poznanie dostarcza im dodatkowych wzmocnień do dalszych poszukiwań badawczych. Co świat zawdzięcza entuzjazmowi ludzi nauki? Może to, że ludzkość nie musi już rozniecać ognia za pomocą dwóch kawałków drewna. Może i to, że jak dotąd zasoby ludzkiego entuzjazmu nie uszczupliły się, osiągając poziom zagrażający istnieniu człowieka.

⁴⁰ S. HESSEN: *Filozofia, kultura, wychowanie. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*. Oprac. M. HESSENOWA. T. 12. Wrocław—Warszawa—Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973, s. 274—275.

⁴¹ C. IWANISZEWSKA: *Astronomia Mikołaja Kopernika*. Toruń, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego, 1994, s. 31.

⁴² M. SKŁODOWSKA-CURIE: *Autobiografia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.

⁴³ J. SZACKI: *Znaniecki*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1986, s. 17, 19.

⁴⁴ B. RUSSELL: *Autobiografia 1872—1914*. Przeł. B. ZIELIŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1996, s. 102.

⁴⁵ A. EINSTEIN: *Zapiski autobiograficzne*. Przeł. J. BIEROŃ. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1996, s. 14—18.

⁴⁶ P. GRIMAL: *Seneka*. Przeł. J. KACZYŃSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1994, s. 228—229.

4.2.6. Pasjonująca jedność różnorodnych nauk

Zadowolenie z pracy naukowej może utwierdzać w przekonaniu, że ostatecznie wszystkie nauki tworzą całość, ich podział zaś wcale nie jest istotny. Wartość nauki jako zintegrowanej jakości kulturowej oraz wyjątkowej dziedziny ekspresji ludzkiej rodzi uczucie szacunku i satysfakcji z jej przejawów. Nauka — jedna z najdoskonalszych form sublimacji ludzkich potrzeb poznawczych — może mieć swój felicytologiczny wymiar dla tych przedstawicieli społeczności ludzkiej, którzy patrzą na nią z uznaniem.

Od czasów Erazma z Rotterdamu wyraz „uniwersytet” oznacza nie zespół uczniów i uczących, lecz organiczną spójnię samej nauki. Tylko tam, gdzie reprezentowane są wszystkie nauki, gdzie ich pełnia zabezpiecza możliwość ścisłego ich współdziałania, wykład może mieć rzeczywiście charakter naukowy. Nie ma nauki, która nie byłaby związana z innymi naukami, nie potrzebowałaby innych nauk i nie dawała im płodnych pobudek. Podtrzymywać te relacje wszystkich badaczy i wszystkich gałęzi wiedzy między sobą, z myślą o wspólnym celu, w ich ciągłym i żywym współdziałaniu — oto wielkie zadanie uniwersytetu⁴⁷. Budzenie w młodzieży idei nauki w klimacie wolności nauczania i uczenia się — to filar prawdziwej uniwersyteckiej wspólnoty naukowej.

Wielu geniuszy, na przykład matematycznych, zapoznając się z jakąś teorią, odczuwa żywą radość i podziw. Widzą w niej zachwycający przedmiot badań. W tym przypadku matematyk wprowadza jednak bezwiednie w swój obiekt poznania rzeczywistość, której teoria matematyczna sama w sobie nie zawiera⁴⁸. To, co zostaje wprowadzone w dzieło, odkrycie lub wynalazek, to odczucie jego znaczenia dla rodzaju ludzkiego, przekonanie o jego sensowności i dobru kryjącym się w treściach transmitowanych w przestrzeń kulturową. To także zbiór rozlicznych wartości moralnych i wielu jeszcze innych wartości, które zaczynają bytować w obszarze nowych projektów technicznych czy humanistycznych, czyniących życie ludzkie nie tylko mniej przykrym, ale także szczęśliwszym.

Możemy przyjąć zasadniczo dwa założenia: pierwsze, mówiące o tym, że twórca emanuje w swych dziełach tym, co w sobie nosi, i drugie, że pracuje nad tym, czego mu brak. Chciałoby się dopowiedzieć jeszcze, że może kierować się jednym i drugim jednocześnie lub naprzemiennie.

⁴⁷ B. RUSSELL: *Autobiografia 1872—1914...*, s. 277.

⁴⁸ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa...*, s. 22.

John Segond jest skłonny promienne momenty twórczości Beethovena uważać za przejaw wewnętrznej radości, którą autor odczuwał. Romain Rolland ma raczej tendencję do wyjaśniania tych momentów dążnością do kompensacji. W mrocznym okresie życia miał Beethoven tworzyć radosny finał IX symfonii. Z kolei Rubens swą radość życia przelał na płótno⁴⁹. U podstaw mozolnej pracy naukowej tkwi przecież gorliwa wiara w poprawę jakości życia człowieka, w „rozsвітlenie” nie tylko ludzkiej egzystencji, ale także innych bytów ożywionych i nieożywionych koegzystujących z człowiekiem we wszechświecie.

Radość, jaką daje naukowcom na przykład matematyka, musi być też tą samą radością, jaką czerpiemy ze sztuki lub z przyjaźni. Ilekroć przeczuwamy głębokie powiązania między różnymi dziedzinami rzeczywistości, między różnymi stanowiskami myślowymi lub osobami, jesteśmy szczęśliwi. Szczęście jedności świadczy o istnieniu jakiegoś planu życia, sięgającego głębiej niż rozproszenie naszej kultury⁵⁰.

Podczas gdy zawodowy uczony rozdziela, „umysł filozoficzny” zawsze dąży do rozszerzenia obszaru swej nauki i stara się przywrócić jej więź z innymi naukami⁵¹. „Dzięki filozofii dusza gotowa jest do odczuwania tego, co przejawia piękno lub wielkość, a nieskora do tego, aby pozostawić niewykorzystane jakiegokolwiek otwierające się źródło szczęśliwości. O ile matematyka uszczęśliwia jedynie niewielką grupę ludzi, o tyle filozofia uszczęśliwia znacznie szersze audytorium. W tej nauce wszyscy, którzy ją studiują, mogą być do pewnego stopnia odkrywcami. Nawet muszą nimi być, jeśli naprawdę mają korzystać z przyjemności, którą może ona sprawić swoim miłośnikom. [...] W nauce nic nie jest obojętne dla tego, kto przygląda się rzeczom z punktu widzenia filozofii, dostrzegając związek cielesnej natury ze światem ducha, starożytności z chwilą obecną, obcych części świata ze swoim miejscem zamieszkania, wydarzeń w państwie z życiem prywatnym, sztuk z nauką, a wszystkiego z cnotą i szczęściem. [...] Filozofia nie gwarantuje jednak życia pełnego uciech, ale dzięki niej dusza zadomowiona jest i zawsze gotowa do działania tam, gdzie trzeba czynić dobro”⁵². Przyrodznawca czerpie podwójną przyjemność: z bycia artystą i uczonym. Jego wysiłek równoważy dar szczęśliwego eksperymentowania⁵³.

⁴⁹ Podaję za: M. OSSOWSKA: *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 233.

⁵⁰ P. RICOEUR: *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia...*, s. 84.

⁵¹ S. GRZYBOWSKI: *O etyce historyka spraw kilka*. W: *Etyka zawodowa ludzi nauki...*, s. 145.

⁵² CH. GARVE: *Pochwała nauk*. W: IDEM: *Rozprawy popularnofilozoficzne...*, s. 63, 65.

⁵³ Ibidem, s. 71.

Nauka może więc dawać satysfakcję z pracy intelektualnej temu, kto uprawia ją z powodzeniem. Jako że w pracy naukowej staramy się ożywić siły ludzkiego ducha: intelekt, wyobraźnię, uczucia, wszystkie one zostają pobudzone do — dającej szlachetną przyjemność — aktywności. Dobroczynny wpływ nauki na rodzaj ludzki polega na przywracaniu „blasku” mądrości i pozytywnym oddziaływaniu na samopoczucie człowieka⁵⁴.

4.2.7. Praca twórcza — samodzielne pokonanie samotności

„Który człowiek jest w tak szczęśliwym położeniu, że jego udziałem staje się osobisty kontakt z wieloma osobami wyróżniającymi się umysłem, poglądami i charakterem?”⁵⁵ — pyta Christian Garve. „Prawdziwy uczony otoczony jest dodatkowo na ogół jakimś dziełem, czyli najprzyjemniejszym pod względem umysłowym towarzyszem. Jakimże szczęściem jest fakt, że może się obracać wśród najświatlejszych ludzi z całego wieku. [...] A jeżeli jednocześnie poruszony przez umysł wielkich uczonych bierze do ręki pióro i sam występuje, aby nauczać współczesnych, i wydaje na świat coś, co pozostawiły w jego umyśle owe wzorce, to zaznaje najwyższej radości, do której człowiek jako istota rozumna jest zdolny. [...] Porównuje się radość tego człowieka obdarzonego talentem do osób posiadających największe bogactwa — książąt i tych, którzy gromadzą je na swoich dworach”⁵⁶.

Stan ducha towarzyszący tym typom aktywności naukowej powinna znamionować radość, szczęście oraz inne uczucia felicytologiczne, które zwrotnie będą stanowiły siłę napędową dalszego rozwoju nauki, będą generować „rewolucyjność” myśli ludzkiej i zapowiadać najbardziej obiecujące transgresje kulturowe.

„Kto korzysta z istoty nauk — zapisał w XVIII wieku Christian Garve — zgodzi się ze mną, że mają one znaczny wkład do szczęścia, które jest na ziemi udziałem rodu ludzkiego. Władza sądenia i dobry »smak« czynią ich ludźmi przydatnymi dla świata i równocześnie najszczęśliwsiymi”⁵⁷. „Jeżeli słuszna jest moja hipoteza, że jako ludzie nauki rozwijamy się i stajemy się sobą tylko dzięki interakcji ze światem problemów, teorii i krytyki, to dla każdego z nas będzie wielkim

⁵⁴ Ibidem, s. 56—57.

⁵⁵ Ibidem, s. 76.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem, s. 78, 69.

pocieszeniem, że wszyscy możemy przyczynić się do rozwoju tego świata, nawet jeśli jest to możliwe tylko w niewielkiej mierze. Uczucia takie budzą się szczególnie u tego, komu zmaganie się z ideami dało więcej szczęścia, niż na to sobie zasłużył⁵⁸. Oto szczere wyznanie Karla Poppera.

Twórczą samotność ludzi nauki doskonale ujmuje św. Augustyn, pisząc: „O szczęśliwa samotności, o jedyna szczęśliwości”⁵⁹. Nie jest to jednak samotność, ale samotniczość — samodzielność konieczna w każdej pracy naukowej. Rzeczywista samotność natomiast może wynikać z niezrozumienia pracy naukowej przez otoczenie społeczne lub być efektem subiektywnego poczucia wyobcowania samego uczzonego.

4.2.8. Wierność ludzi nauki — wytrwałość w zadowalającej⁶⁰ aktywności

Pracownik naukowy, znalazłszy się pomiędzy tymi, którzy czuwają nad jego rozwojem naukowym, a tymi, których przyszło mu nauczać, szuka przede wszystkim sposobów pozwalających mu z owej obustronnej konfrontacji wyjść z poczuciem satysfakcji z osiągniętych rezultatów. Istnienie świata wartości jako horyzontu badań naukowych tłumaczy także, dlaczego w ogóle następuje ów moment służenia sprawie oraz pokora, jaka cechuje badaczy o najwyższej randze. To zaś w konsekwencji wyjaśnia problem wdrażania się do roli badacza i wychowawcy pokoleń. Sprawność ludzi nauki i przejawiającą się w niej wierność ogólnoludzkim wartościom sprawdza nie tylko mistrz, ale w znacznej mierze weryfikują je także studenci⁶¹.

⁵⁸ K. POPPER: *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1997, s. 273.

⁵⁹ Podaję za: J. BOCHEŃSKI: *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków, Wydawnictwo „Philed”, 1992, s. 52.

⁶⁰ **Zadowolenie** — jeden z najprostszych pozytywnych stanów emocjonalnych człowieka, stan, którego wystarczającym powodem jest zdarzenie się czegoś korzystnego, na przykład pomyślnego zdarzenia, lub przyjemnego dla jednostki, np. zaspokojenia pragnień (Richard Lazarus). Podaję za: W. ŁOSIAK: *Psychologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 52.

W porównaniu z radością zadowolenie cechuje mniejsza intensywność i dłuższy czas utrzymywania się w ludzkiej psychice. Zewnętrzne przejawy zadowolenia w zestawieniu z ekspresją radości są mniej urozmaicone i słabiej spostrzegane przez otoczenie społeczne (Alicja Żywcok).

⁶¹ *Etyka zawodowa ludzi nauki...*, s. 8—9.

Wierność staje się jedną z fundamentalnych wartości i walorów osobowych obowiązujących ludzi nauki. Jestem przekonana, że fenomen wierności nie dotyczy peryferyjnych aspektów bytu człowieka, lecz sięga samej jego istoty. Niektóre wartości, choćby były trafnie uchwycone, nie stanowią odpowiedniego fundamentu aksjologicznego, na którym mogłaby się rozwinąć prawdziwa wierność. Trudno mówić o niej wówczas, gdy w grę wchodzi wartości materialne. Jeśli nawet jesteśmy autentycznie wierni pewnym rzeczom, to jedynie z uwagi na pełnioną przez nie funkcję symboliczną, która zasadza się na wartości należącej do całkiem innego porządku aksjologicznego. Wydaje się również, że nie dojdzie do powstania wierności, kiedy będziemy hołdowali jedynie wartościom witalnym. Prawdziwa wierność wyrasta dopiero na podłożu wartości duchowych. Być może wiąże się to z trudną do sprecyzowania ich trwałością, z tym, że zachowują one swe istnienie nawet wtedy, gdy ulegają zniszczeniu przedmioty, którym przysługiwały.

W życiu pracownika nauki wierność łączy go z przedmiotem badań ze względu na skonkretyzowaną w tymże obiekcie poznania wartość duchową. Nie możemy być naprawdę wierni ani idei człowieka, ani wszystkim ludziom, ale jedynie tym osobom, których wartości duchowe pociągają nas bez reszty. Nie ma wierności pięknu w ogóle, lecz tylko wierność wobec określonego piękna ucieleśnionego na przykład w jakiejś okolicy. Nawet w wypadku wartości poznawczych sytuacja przedstawia się analogicznie. Mówiąc o wierności prawdzie, mamy na myśli raczej pewien postulat moralny, natomiast faktyczna wierność może dotyczyć konkretnego twierdzenia czy teorii. Rolę aksjologicznego fundamentu wierności odgrywają tylko konkretne wartości duchowe⁶². Czy nie oznacza to, że w rekrutacji pracowników nauki powinno zwracać się szczególną uwagę na to, by z dojrzałym aktem kognitywnym współgrało wiele swoistych komponentów, takich choćby jak wrażliwość etyczna czy postawa wierności nauce?

Postawa ta w pracy naukowej przejawia się przede wszystkim w emocjonalnej afirmacji, zdolnej przełamać dystans poznawczy i tak przybliżyć obiekt wierności, ażeby między nim i człowiekiem powstały trwałe więzy. Umacniają się one, gdy dopełni ich pewna forma uwielbienia dla właśnie tej konkretnej wartości, w szczególnie sposób obecnej w danym przedmiocie. Człowiek, który jest wierny jakiemuś przedmiotowi, usilnie się stara, aby ów obiekt nie poniósł najmniejszego uszczerbku. Dokłada wszelkich starań, dzięki którym żyjąca

⁶² A. WĘGRZECKI: *O wierności*. W: *Studia z teorii poznania i filozofii wartości...*, s. 181–183.

w przedmiocie wartość będzie jaśnieć pełnym blaskiem, budząc coraz to nową falę afirmującej emocji. Wierność zatem to nie tylko „przyznawanie się” do przedmiotu, w którym wartość urzeczywistniła się z taką mocą, iż rodzi się niemal pewność, że jej istnieniu nic nie zagraża. Wierność to także „podtrzymanie” wartości wtedy, kiedy traci ona oparcie w przedmiocie. Wówczas najpełniej ujawnia się aktywny aspekt wierności. Wierność — pisze Gabriel Marcel — gdy jest autentyczna, jest twórcza pod każdym względem, ma bowiem tajemniczą siłę odradzania nie tylko tego, kto ją praktykuje, ale również swego przedmiotu, jakkolwiek początkowo może on być tego niegodny. *Ethos* wierności sprowadza się czasem do ethosu stałości wszelkich przekonań⁶³, niejednokrotnie jednak wymaga odważnej autokrytyki, a co za tym idzie — rozsądnej zmiany dotychczasowego rozumowania.

Nauka w coraz większej mierze staje się współcześnie zawodem, w coraz mniejszej zaś — powołaniem, co nie znaczy jednak, iż w różnych zawodach, także wśród pracowników nauki, nie ma ludzi z powołania⁶⁴. Instrumentalizacja sposobu wychowania pokoleń uczonych doprowadzić może nie tylko do szerzenia się oportunistu w skali społecznej, ale z racji powiązań różnych rodzajów wartości, na których wspierają się badania naukowe, do ich deterioryzacji. To, co w intencji miało wprzęgnąć naukę w służbę społeczności ludzkiej, powoduje rozkład nauki i wspólnot akademickich.

Bez dobrego wychowania w rodzinie, a potem systemowej edukacji akademickiej prawdopodobnie nie uda się prawidłowo ukształtować środowiska naukowego, a w nim między innymi afirmujących życie lekarzy, sprawiedliwych prawników, uczciwych ekonomistów i wyrozumiałych pedagogów.

4.2.9. Autonomia uniwersytetu a kultura afirmacji życia

Nie należy zapominać, że klimat wolności, wolnomysłicielstwa i znaczna akceptacja różnorodności, często niejednolitego pomysłodawstwa, to naturalny żywioł, w którym rozwija się kultura naukowa. Rezultatem tak pojętej akceptacji może być satysfakcjonująca dynamika rozwoju nauki. *Ethos* uniwersytetu i kształcenia uniwersyteckiego ma swe oparcie w sile prawdy i potędze wolności, a w nich —

⁶³ Ibidem, s. 184—185.

⁶⁴ J. RUDNIAŃSKI: *Homo cogitans...*, s. 221.

w uwzględnianiu społecznego dobra. Jak rozległa powinna być przestrzeń uniwersyteckiej wolności, nie uda się jednoznacznie odpowiedzieć, mimo to spróbujmy — niech będzie ona na miarę ludzkiej afirmacji życia, wystarczająca, aby doświadczać zadowolenia z pracy naukowej i swobodnie cieszyć się jej „owocami”.

Poszanowanie wolności w praktyce uniwersyteckiej oznacza również, że pozwalamy młodym adeptom nauki szukać ich własnego sposobu tworzenia: „Nauka jest przecież tą potęgą dziejową, która tworzy to, czego dotąd nie było i co się nie powtarza. Czyż to nie absurd — krępować to, co ma rację bytu właśnie z przełamania dotychczasowych norm?”⁶⁵.

Autonomia uniwersytetu przejawia się między innymi w niezależności edukacji. Niezależność ta polega na tym, że wykładowca jest wolny, w granicach etyki i obowiązującego prawa, może więc uczyć tego, co uważa za prawdziwe i słuszne. Ma być, zgodnie ze starym ideałem nauki, wolny w swych badaniach i w swoim nauczaniu, czyli niezależny od potęg politycznych. Uniwersytet nie jest ani departamentem państwowym, ani Kościołem, ale zgodnie ze średniowiecznym powiedzeniem — „trzecią potęgą” obok tych dwóch. Nie powinien być podporządkowany żadnej z nich, ani w ogóle żadnej obcej instytucji. Powinien być nawet w pewnym sensie suwerenny. Ten postulat zawiera więc praktyczne żądanie, aby profesorowie uniwersyteccy cieszyli się niezależnością podobną do niezawisłości sędziów. Żądanie autonomii uniwersytetu oparte jest wyłącznie na jego roli społecznej. Uniwersytet pozostaje całkowicie w służbie narodu i jeśli żąda czegoś dla siebie, to nie ze względu na jakąś swoją domniemaną godność, ale wyłącznie dlatego, że potrzebuje tego dla lepszego spełnienia swej służby. Podstawą autonomii nie jest domniemany przywilej intelektualistów, ale celowość. Ze względu na tę służbę i na tę celowość trzeba powiedzieć, że uniwersytet nie może się obejść bez autonomii, jeśli ma najlepiej i najpełniej wykonać swe zadanie. Dopóki żądania prawa uniwersytetu do autonomii nie są spełnione, dopóty dzieje się krzywda nie tyle profesorom i studentom, ile nauce, a tym samym ludzkości. Świat akademicki słusznie domaga się, aby ta niesprawiedliwość ustała — nie w imię własnych interesów, lecz ze względu na wyższy interes społeczny. Autonomia uniwersytetu nie powinna być jednak rozumiana jako izolacja uniwersytetu od społeczności. Jego działalność przenika na tysiące sposobów całość życia społecznego. Uniwersytet kształci przecież także kierownicze warstwy społeczne: urzędników, dyrektorów przedsiębiorstw oraz instytucji publicznych,

⁶⁵ S. OSSOWSKI: *Funkcja dziejowa nauki...*, s. 6.

inżynierów. I zwrótnie: społeczeństwo wpływa na życie uniwersytetu⁶⁶. Nauka jawi się więc jako działalność, której nie ujarzmią instytucje, nawet gdy są podporządkowane stosunkowo wąskiemu celowi. Dzięki uczonym nauka trafia do konkretnych użytkowników i wywołuje ferment umysłowy w ich życiu wspólnotowym.

Prawdziwy mecenas sztuki to nie ten, kto rozporządza artystą, lecz ten, kto go wspomaga i pozostawia wolność jego geniuszowi. Podobnie jest z omawianą dziedziną duchową — nauką. Może się ona pomyślnie rozwijać jedynie z pomocą promotorów nauki i uczonych, dzięki wyrozumiałości dla błędzenia po niezbadanych dotychczas obszarach nauki, dzięki zrozumieniu dla nie w pełni dokonanego dzieła, które jest jednak ważnym „pomostem” i wyzwaniem dla następców, by je ukończyć, dopełnić lub wzbogacić w nowo odkryte warstwy znaczeń. Im lepiej mecenas nauki rozumie sens uniwersyteckiej autonomii, znaczenie autodeterminacji, samostanowienia i autokreacji, tym lepsze są rokowania dotyczące naszych rodzimych i globalnych osiągnięć naukowych.

„Rozsmakowanie” się w myśleniu ponaddwubiegowym, przekraczającym redukcjonistyczną opozycyjność rozumowania, uczy pojedynczej akceptacji całej skali odniesień, gradacyjnie skonfigurowanej przestrzeni znaczeń tegoż badawczego ujmowania świata. Nauka jako prawdziwie wolnościowa reprezentacja bogactwa złożoności sprawia, że świat utrzymuje swą różnorodność. Ortodoksja i tradycjonalizm, uniwersalizm i nowatorstwo w nauce mogą tworzyć spójnię, nie wywołując dysonansu poznawczego. Tożsamość tego, co ogólne, i tego, co szczególne, napawa optymizmem i pobudza do twórczej heurystyki.

Niestety, prawda stała się, głównie za sprawą pewnego wzorca nauki, synonimem pewności. Stało się to ze szkodą dla prawdy. Roszczenie przedstawicieli nauki do tego, by tylko ją traktować jako źródło prawdy, może być obecnie uważane za nadużycie. Postulat, by nauki nie rozpatrywać wyłącznie jako paradygmatu ludzkiej racjonalności, lecz wkomponować wiedzę w bardziej adekwatny wymiar mądrości⁶⁷, może uchronić współczesnych przed naporem kultury scjentystycznej i nadmiarem „technicznego” podejścia do świata.

Nawet proces odkrycia obiektywnej prawdy w nauce polega na przekroczeniu zmysłowych granic doświadczenia i na ogarnięciu wizji rzeczywistości poza obrazem, który poznajemy za pomocą naszych

⁶⁶ J. BOCHEŃSKI: *Autonomia uniwersytetu*. W: IDEM: *Sens życia i inne eseje*. Kraków, Wydawnictwo „Philed”, 1993, s. 62, 64, 66.

⁶⁷ *Prawda moralna, dobro moralne. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej*. Red. E. NOWICKA-WŁODARCZYK, W. SZTOMBKA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993, s. 21, 43.

zmysłów, i prowadzeniu nas do coraz głębszego rozumienia świata. Z wielkim pożytkiem dla samej siebie nauka traci dziś naiwną wiarę w swą potęgę. Nie uważa się już za doskonały wzorzec racjonalności. Wie bowiem, że musi się oprzeć na tezach niedowodliwych, umykających zarówno weryfikacji empirycznej, jak i teoretycznej, a więc na tezach przyjmowanych zazwyczaj na zasadzie intersubiektywnego konsensusu. Żadna z gałęzi twórczości ludzkiej nie ma już monopolu na racjonalność.

4.2.10. Dostojeństwo uniwersytetu

„Znikąd bowiem — pisał Kazimierz Twardowski w dziele *O dostojeństwie Uniwersytetu* — nie spływa na człowieka trwalsze i czystsze zadowolenie, jak z bezinteresownego szukania prawdy naukowej. A najwyższe z tego źródła zadowolenie czerpie chyba ten, kto prawdy tej szukając, zastanawia się zarówno nad nią samą, jak też nad najdoskonalszym sposobem jej zdobywania”⁶⁸. Realizacja prawdy naukowej jest, w przekonaniu tegoż filozofa, najwyższą wartością wszelkiej aktywności naukowej, tym samym metoda naukowa jawi się nie tylko jako kategoria epistemologiczna, ale także ważna aksjologiczna jakość.

Gdy św. Augustyn, po długich poszukiwaniach, znalazł wreszcie zadowalającą odpowiedź na pytanie, czym jest szczęście, sformułował ją następująco: życie szczęśliwe to radowanie się z prawdy. Odpowiedź ta musi się odnosić do życia autorytetów nauki. Nie ma większej radości niż radość znalezienia prawdy i nie ma większej troski nad tą, by to, co znajdowane, było istotnie prawdą. Tej szczególnej satysfakcji nie mać nawet fakt znalezienia prawdy niechcianej. Dochodzi tu wprawdzie do dramatu, którego wolelibyśmy uniknąć; jakieś aksjologiczne *a priori* nakazuje nam przecież szukać prawd, które nie wykluczałyby się z dobrem. Szczęśliwe życie zapewnione może być przez radość, która płynie z prawdy niezmieszanej ze złem. Wielu z nas zapewne miało szczęście otrzeć się o nią, wielu jej jeszcze poszukuje. Ale też wielu spośród ludzi nauki odkrywa prawdę z przerażeniem i przyjmuje ją ze smutkiem. Pragnąc innej, ogranicza się do satysfakcji, że przynajmniej nie dali się oszukać, że nie przyjęli za dobro tego,

⁶⁸ Podaję za: E. SADZIŃSKI: *Twardowskiego i Znanieckiego ideały filozofa i uczonego...*, s. 27.

co jest złe, ani nie uznali za złe tego, co jest dobre. I na tym polega „gorzkie” szczęście naukowców⁶⁹.

Jedynie odpowiedzialność pracowników naukowych pomaga w pozyskiwaniu zaufania społeczności, którą reprezentuje ów badacz. Rośliny marnieją, a zwierzęta uciekają, gdy zagrożone jest ich życie. Tylko człowiek ufa wbrew wszystkiemu, budując kulturę wzajemnego zaufania, w której sam mógłby swobodnie się rozwijać i innych wspomagać w rozwoju.

4.2.11. Ufność i zaufanie w życiu uczonych

Człowiek — „byt ufny”, potwierdza swe człowieczeństwo zawsze wtedy, gdy odważa się być ufny, a brak zaufania przezwycięża jasnością umysłu i siłą braterskiej miłości, a także wtedy, gdy nie pozwala, by złożone manipulacje zburzyły podstawy międzyludzkiego zaufania. Ujmowanie zaufania jako podstawy należytego działania naukowego oraz tworzenia pożądanego atmosfery naukowej pozwala kontrolę podporządkować zaufaniu, nie zaś zaufanie — kontroli. Gdy lęk, przyzwyczajenia i stereotypy podważają w życiu dorosłego człowieka podłoże zaufania, warto przypomnieć sobie podstawową, pierwotną ufność, z jaką dziecko uczy się chodzić i budować spionizowaną postawę wobec świata. Może warto wówczas porozmawiać z innymi ufającymi, poddając się ich inspiracji, i wspólnie krok po kroku odkrywać środki zaufania. Śmiało cieszyć się z drobnych przejawów ufności w otoczeniu zawodowym, zaufać dobroczynnej mocy ufności, jednakże nie ufać „ślepo”, ale jak człowiek wiele widzący⁷⁰.

Ufność w to, że dzieło naukowe, rozprawa lub projekt badawczy spotka się z żywym zainteresowaniem otoczenia, że będzie powszechnie znane i dyskutowane w szerszych gremiach naukowych, że dotrze nie tylko do elity intelektualnej, dodaje autentycznej otuchy i „pisarskiego” animuszu wszystkim, którzy kontaktują się z szerszym ogółem zasadniczo za pośrednictwem słowa pisanego. Jeżeli po książkę sięgną także „zwyczajni” ludzie i dostarczy im ona autoafirmacji, satysfakcji z ugruntowania w przekonaniach, energii poznawczo-duchowej, będzie ona wówczas prawdziwym „uśmiechem losu” w życiu uczonego.

⁶⁹ W. STRÓŻEWSKI: *Kilka uwag o prawdzie*. W: *Etyka zawodowa ludzi nauki...*, s. 72.

⁷⁰ H.M. BARTH: *Odważyć się być ufnym*. W: *Prawda moralna, dobro moralne...*, s. 69.

Na ogół jednak „prorok nie jest mile widziany w swojej ojczyźnie” i zdecydowanie łatwiej ogłosić „wielkim” kogoś, kto żyje tysiące mil od nas, niż znajomego z tego samego podwórza. Bezpieczniej też przyznać rację nieobecnym wśród żywych niż współcześnie żyjącym.

Aby między uczonymi a korzystającymi z ich wiedzy nie powstała „przepaść”, uczeni przywiązują dużą wagę do uczenia umiejętności myślenia, poznawania siebie i trenowania ludzkiego sposobu dochodzenia do prawdy.

4.2.12. Satysfakcja⁷¹ wysiłku moralnego i intelektualnego twórców kultury

W niełatwym życiu ludzi nauki sporo niecodziennych radości przysparza im nieustanna praca intelektu związana ze studiowaniem inspirującej literatury, z docieraniem do prawdziwych skarbów bibliograficznych, rzadkich opracowań i fascynujących tekstów źródłowych.

Możliwość wysłuchania wystąpień znakomitych autorytetów naukowych staje się dodatkowym źródłem energotwórczego ożywienia zamiłowań. Uczestnictwo w konferencjach, sympozjach, seminariach, zjazdach specjalistów z różnych dziedzin nauki — to prawdziwe święto nauki, wyjątkowy czas dla umysłu i duchowości uczonego. Poza pracą ze studentami, cyklem wykładów, konwersatoriów, konsultacji obiecująco zapowiadają się indywidualne i zespołowe spotkania z ludźmi nauki „wielkiego formatu”. Pasjonujące dyskusje, pojednawcze słowa, surowy sąd łagodzony atmosferą przyjaźni międzyludzkiej i pobłażliwości dla ludzkich omyłek, wszystko to składa się na warunki autorozwoju, a nawet na przestrzeń zawodowej autoterapii. Specjaliści z korespondujących z sobą dziedzin nauki mogą solidaryzować się i wspólnie pokonywać piętrzące się na ich drodze naukowej przeszkody.

Poza pozytywnym aspektem międzyludzkim, w biografii wybitnych umysłowości ważne miejsce zajmują liczne „rozkosze” umysłowego zmagania się z przedmiotem dociekań, przyjemność ujarzmiania niepokornej materii problemu i wychodzenia „obronną ręką” z naj-

⁷¹ **Satysfakcja** — przeżycie emocjonalne związane z autoafirmacją. Stanowi zindywidualizowaną odpowiedź jednostki na pozytywne, w jej ocenie, zdarzenia życiowe, objawiającą się „podwyższeniem” samooceny oraz odczuciem samorealizacji. Przeżycie to można potraktować również jako rozładowanie napięcia spowodowanego trudem działania lub oczekiwaniem czegoś dla nas ważnego. Satysfakcja jest rezultatem połączenia uczucia zadowolenia z uczuciem dumy (Alicja Żywcok).

większych opresji badawczych. A do tego nieobce im jest radzenie sobie z afirmowaniem różnych form społecznej ekspozycji — z autoprezentacją w różnych sytuacjach życia uniwersytetu. Znajdowanie pewnej dozy pozytywnej inklinacji we własnej retoryce, w talencie oratorskim oraz słownym obłaskawianiu grup ludzkich, a czasem przekonywaniu najbardziej zagorzałych przeciwników wyznawanych przez naukowców teorii, również przysparzają satysfakcji. Trudno jednak o entuzjastyczną radość, gdy trzeba pozyskać silnie zróżnicowane wiekowo, mentalnie czy intelektualnie audytorium lub prowadzić dyskurs z osobowościami nauki znakomitszymi od nas. Nie codziennie mamy przecież możliwość wyklądać wiedzę pasjonatom danej gałęzi nauki lub skonfrontować swoje stanowisko z tym, które zajmują inni specjaliści. Wykładowca, prowadzący zajęcia, referent lub promotor stosunkowo rzadko mogą liczyć na zadowalający aplauz i autentyczną wdzięczność studentów, jak i przełożonych uczelni wyższej.

To specyficzne dla pracy naukowej bycie w możliwości, dłuższe „przebywanie” w stanie gotowości do epistemicznego „otwarcia”, dostarcza pobudek do aktywności poznawczej oraz napawa nadzieją, że owa możliwość znajdzie ujście w mocy twórczej. Choć obiekty dążeń ludzi nauki są różne, generalnie jednak zabiegają oni najusilniej o satysfakcjonujący dojrzałością naukową rezultat swej pracy. Nie powinno więc dziwić, że pragną, aby z trudem pracy sprzężone były choć ulotne chwile ulgi oraz autoafirmacji.

Zdarzenia życiowe ludzi pochłoniętych pracą naukową rozgrywają się subiektywnie, na nieco innej płaszczyźnie temporalnej; niejednokrotnie interwał czasowy wyznacza rozpoczęcie i zakończenie publikacji, czasem — życie „biegnie” od zadowolenia z wydania jednej rozprawy naukowej do satysfakcji z opublikowania drugiej pracy naukowej. Wyjątkowo motywujące dla naukowców mogą być te chwile, które kojarzą się ze szczęściem zaskarżenia sobie powszechnego uznania, pozyskania życzliwej aprobaty własnych starań ze strony autorytetów nauki. Cieszy także sposobność do rozsądnego korzystania z autorytetu innych osób, znakomitości niepoznanych osobiście, na których wypowiedzi lub wyniki badań można się powołać, pomnażając ich dobre imię.

Zazwyczaj jednak pracownik naukowy po ukończeniu procesu twórczego jednego dzieła, jeszcze nie doświadczwszy apogeum pogodnych odczuć, już myślowo bytuje w sferze kolejnych wyobrażeń, twórczych abstrakcji i zaczynu nowego pomysłu. Póki praca ostatecznie nie zostanie zakończona, kilkakrotnie przeanalizowana i pozytywnie zrecenzowana, naukowiec z trudem asymiluje słowa akceptacji i entuzjastyczne opinie innych osób. Wydaje się, że nic nie jest wówczas

w stanie wprawić go w uczucie dumy. Uczony, człowiek nierzadko o skłonnościach perfekcjonistycznych, nieustannie udoskonala sam siebie, a tym samym również swoje wytwory, niwelując rozdźwięk między swą niedoskonałością jako osoby ludzkiej a doskonałością jej dzieł.

Kreatywne „szaleństwo” naukowca kryje się w czynieniu miejsca metafizycznemu ujęciu rzeczywistości: przetwarzaniu danych zewnętrznych na mądrość życiową, przekształcaniu pospolitości w odświętną głębię bytu, a także w osiągnięciu szczybla, na którym życie zaczyna zdumiewać. Afirmatywna postawa naukowca ujawnia się także w niechęci do stereotypów myślowych i społecznych skłonności dezintegracyjnych. Widać ją również w sile operacji intelektualnych, w twórczym wkładzie umysłu w formułowanie twierdzeń i ich dowodzenie, a przede wszystkim — w zachowaniu identyczności moralnej.

Przestrzeganie pewnych zasad prowadzenia prac badawczych sprzyja pogodzie ducha podczas ich wykonywania oraz zadowoleniu po ich sfinalizowaniu. Wymogi te dotyczą: a) konsekwencji, czyli pracy według obmyślonego planu (przeciwieństwa dorywczości); b) dokładności, czyli wykończenia, dopracowania szczegółów, bez pozostawiania luk i zaniedbań (przeciwieństwa powierzchowności); c) sumienności, czyli brania odpowiedzialności za wypełnienie zadań, które są do wykonania (przeciwieństwa lekkomyślności); d) rzetelności, czyli wystrzegania się działań pozornych z próżności lub chęci zbierania tanich sukcesów (przeciwieństwa obłudy); e) samodzielności myślenia i odwagi przekonań, nieulegania fałszywym autorytetom, lecz dążenia do prawdy, choćby to wymagało przezwyciężenia gnuśności, wygodnictwa, było połączone z ponoszeniem ofiar, narażeniem się na szkody lub utratę korzyści; f) krytycyzmu względem siebie samego i życzliwej tolerancji dla poglądów cudzych, choćby były one przeciwne naszym poglądom⁷².

4.2.13. Nauka — sposób trwania przy życiu

Ludzie nauki w jej zdobyczach znajdują nie tylko sposób zintensyfikowania życia, ale jego głęboki sens. Związki intelektualnego zaangażowania człowieka z postawą przełamującą wszelki nihilizm ukazuje

⁷² T. CZEŻOWSKI: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969, s. 212.

między innymi autobiografia Bertranda Russella. Zdarzeniem, które pozwoliło mu przewyciężyć okresy przygnębienia, chronicznego pesymizmu, a nawet stan presuicydalny, okazało się silne zainteresowanie naukami przyrodniczymi.

Może się wydawać, że zachowanie tego typu nie świadczy o zdrowiu psychicznym, a w każdym razie wyraża jakieś zachwianie równowagi emocjonalnej tego uczonego. Na tym przecież polega różnica między osobą w normie psychicznej a człowiekiem chorym, że na przykład filozof zajmuje się filozofią, ale prowadzi życie mniej więcej takie, jak każdy przeciętny człowiek, natomiast chory na schizofrenię żyje swoją „filozofią”. Zagadnienia, które dla filozofa są tematem rozważań, dla człowieka chorego stanowią kwestię życia w znaczeniu dosłownym, gdyż żyje w świecie przez siebie stworzonym i dla niego gotów jest cierpieć, a nawet oddać życie. Znane powiedzenie: najpierw żyć, potem filozofować, człowiek chory przedstawia na: wpierw filozofować, potem żyć⁷³. Zastanawiające, jak to jest w wypadku wybitnych umysłowości, takich jak Russell, bo przecież nie ośmielimy się nazwać ich jednostkami niezdrowymi, lecz co najwyżej nietypowymi.

Stan zdrowia Seneki zmusił go do odłożenia decyzji dotyczącej wyboru drogi życia i zrezygnowania na jakiś czas z oficjalnej kariery. Choroba, która zaczęła się pod koniec *adulescentia*, to znaczy prawdopodobnie około dwudziestego roku życia, objawiała się przewlekłymi katarami z niewysoką gorączką. Stan chorego pogarszał się i spowodował skrajne wychudzenie. Jednocześnie wraz z fizycznym osłabieniem przyszło ogólne zniechęcenie, depresja tak głęboka, że Senekę nawiedzały myśli samobójcze. Wyzna później, że tym, co go od samobójstwa odwiodło, była myśl o rozpacy, w jaką czyn ten wtraciłby starego już ojca. Seneka nieustannie żył ze świadomością śmierci, ale stać go było po jakimś czasie już na znaczną aktywność fizyczną i intelektualną. Filozofia była „lekiem” nie tylko dla jego duszy, ale także dla ciała. Wydaje się więc zupełnie zrozumiałe, że pragnął mieć większą swobodę korzystania z owego duchowego środka przeciw złu, zagrażającemu mu realnie czy choćby tylko w jego imaginacji.

Filozof dbający o swe zdrowie musiał się oddawać aplikowanemu „lekarstwu” — studiom. Polegały one przede wszystkim na słuchaniu wykładów znakomitych filozofów, jak choćby Metronaksa w Neapolu czy Demetriusza w Rzymie. Seneka oddawał się zatem lekturze wielu dzieł filozoficznych, czytał Epikura, Hekatona z Rodos i dawnych stoików, a wraz z nasileniem się wymiany listów z przyjacielem Lucyliu-

⁷³ Z.J. RYN: *Dekalog Antoniego Kępińskiego*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2004, s. 156—157.

szem, który zaczynał zadawać mu coraz liczniejsze pytania, owe lektury mnożyły się i pogłębiały.

Czytanie posila umysł i orzeźwia go, kiedy jest znużony nauką, choć i ono połączone jest z uczeniem się. Ale filozof przede wszystkim pisze. Nie należy jednak wyłącznie pisać ani wyłącznie czytać. Pierwsze bowiem sprzykry się nam i wyczerpie nasze siły, drugie zaś rozproszy i spłyci nasze myślenie. Trzeba kolejno przechodzić od jednego do drugiego oraz uzupełniać jedno drugim, by z tego, cośmy zdobyli w trakcie czytania, stworzyć na piśmie zwartą całość⁷⁴.

Następnie, porównując pracę filozofa do pracy pszczoły, Seneka stwierdzał, że rezultaty lektur winno się starannie wyizolować, a potem przekształcić czujną pracę umysłu w substancję, która byłaby naszą własną. Seneka zachęcał, by zastanawiać się, co pisać, a nie w jaki sposób pisać, a i to czynić nie żeby pisać, ale lepiej coś zrozumieć i pisanem przypieczętować. Owa rada dla uczonych pozwala nam myśleć, że wiele spośród traktatów Seneki miało na celu nie tylko nauczanie osoby, której były dedykowane, ale i kształtowanie samego ich autora. Pisarstwo jest sposobem objęcia w posiadanie idei: dopóki nie zostanie ona zapisana, dopóty pozostaje obca. Idea przestaje być bytem zewnętrznym i wciela się w samego człowieka. Nie chodzi jednak o podporządkowanie sobie idei gwoili efektywnej retoryki bądź też zauroczenia odbiorców krasomówstwem⁷⁵. Celem najwyższym są stoickie pryncypia, prawdziwa mądrość, najgłębiej związana ze strukturą stworzenia. Jest nim także transfiguracja wartości — odkrycie wartości najistotniejszych oraz czystej i prostej egzystencji.

Wskazania Edith Stein⁷⁶ dotyczące sposobu poradzenia sobie z okresami zniechęcenia i czymś w rodzaju resentymentu wobec własnej pracy wydają się zadziwiająco zgodne ze współczesnymi osiągnięciami w dziedzinie psychologii klinicznej i ze stanem wiedzy o nerwicy depresyjnej. Stan ducha towarzyszący wytężonej pracy naukowej nie jawi się więc jako sielanka płodności intelektualnej, ale jako zmaganie się z własnymi lękami po to, by ostatecznie zwyciężyła w człowieku pozytywna inklinacja wartościująca, w imię dobra nauki i tego wszystkiego, co zbliża badacza do szczytnego celu.

Alarmujący obraz sposobu życia Piotra i Marii Curie, chorej przecież na gruźlicę, dowodzi takiej intelektualno-emocjonalnej autoeksploatacji („samospalania się” w ofierze wiedzy), do której skłonni są

⁷⁴ P. GRIMAL: *Seneka...*, s. 45—46.

⁷⁵ Ibidem, s. 148—149, 230.

⁷⁶ E. STEIN: *Pisma*. Kraków, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, 1982, s. 54—55, 62.

tylko uczeni najwyższej rangi, słusznie podziwiani przez kolejne pokolenia. „Cóż może obchodzić naukę, czy ci, co namiętnie jej służą, są bogaci czy biedni, zdrowi czy chorzy, szczęśliwi czy zrozpaczeni? Po to przecież na świat przyszli, aby badać i odkrywać, więc dopóki się nie wyczerpią ich siły, będą badali i odkrywali. Nie jest w mocy uczonego walczyć ze swym powołaniem: nawet w dniach zniechęcenia i buntu kroki powiodą go nieuchronnie do jego przyrzadów — do laboratorium. Nie dziwny się więc świetności prac, dokonanych przez Piotra i Marię Curie w tym ciężkim okresie. Młoda promieniotwórczość rosła i rozkwitała, stopniowo wyczerpując parę fizyków, którzy jej dali życie. Od roku 1899 do 1904 roku ogłosili trzydzieści dwie prace naukowe. Każda z nich — to owoc jakiegoś zwycięstwa; kryją w sobie fascynujący wynik zainteresowań, uporu i genialnej myśli”⁷⁷.

Carl Rogers, znakomity amerykański psychoterapeuta, sam przez pewien czas pozostawał w dokuczliwym stanie emocjonalnym. Wewnętrzny niepokój Rogersa i jego depresja w okresie chicagowskim wskazują, że nie był on wolny od zdradzieckich uwarunkowań dzieciństwa i dojrzewania. Duże wymagania religijne rodziców połączone z dość rygorystycznym stylem rodzinnej komunikacji i panującym w niej kultem pracy sprzyjały psychologicznym problemom Rogersa. Podczas terapii, której się poddał po katastrofalnym doświadczeniu z psychotyczną pacjentką, stanął w obliczu autoodrzucenia i głęboko utrwalonego przekonania o własnej bezwartościowości. Po wyzwoleniu się spod władzy tych przekonań doświadczył znów samoprzebaczenia, co pogłębiło w nim zdolność do bliskości z innymi, czyli tego, co wcześniej stało się udziałem jego licznych klientów. Pod koniec swego życia na nowo odkrył duchowy wymiar człowieka i ze spokojem myślał o nadchodzącej śmierci, celebrując życie w pełnych miłości relacjach ze światem⁷⁸.

Aaron Beck, światowej sławy amerykański psycholog, twórca terapii poznawczej, prowadził badania i wykłady na uniwersytecie w Penn, otrzymując w 1967 roku tytuł profesora. Kiedy przedłużono mu grant na prowadzenie badań nad depresją tylko o rok i odebrano gabinet na terenie kampusu, zdecydował się na pracę w domu, poświęcając czas na dokończenie opracowania na temat depresji. W ten sposób powstała książka *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects* (1967). Beck nie ukrywał, że w czasie jej tworzenia miał

⁷⁷ E. CURIE: *Maria Curie*. Przeł. H. SZYLLEROWA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 221.

⁷⁸ B. THORNE: *Carl Rogers*. Przeł. E. WOJTYCH. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 43—44.

łagodną depresję, ale dał też wyraz przekonaniu, że pisanie książki miało na niego działanie zdecydowanie terapeutyczne⁷⁹.

Chociaż ludźmi nauki targały liczne niepokoje umysłowe i emocjonalne, dojmujący ból egzystencji zaprawiony był jednocześnie jakimś elementem tryumfu z tej racji, że zdołali oni nie tylko opanować ów niepokój, ale także uczynić go „wrotami” do mądrości.

Mądrość zaś to dyspozycja, która łączy procesy umysłowe i emocje społeczne. Składają się na nią trzy typy kompetencji: a) *episteme* — zdolność wytwarzania spójnych myśli, twierdzeń i praw, czyli umiejętność tworzenia nowej teorii; b) *poietike* — zdolność wykonania dzieła; c) *praxis* — umiejętność przewidywania i stosowania wiedzy w celu wydania sądu, czyli sprawiedliwego orzekania i rozsądzania. Rozwagę, podobnie jak mądrość, można określić jako połączenie skłonności do przetwarzania i stosowania wiedzy, twórczego rozwiązywania problemów oraz metarefleksji, czyli tendencji do zastanawiania się nad własnym myśleniem⁸⁰.

Rozwaga, która pozwala człowiekowi pokonać wewnętrzne rozdarcie i ustalić względną harmonię pomiędzy różnymi sferami jego istnienia, na przykład pomiędzy duszą i ciałem, rozumem i emocjami, *id*, *ego* i *superego*, powinnością i przyjemnością, interesem własnym i dobrem ogółu, racjonalnością i idealizmem, konserwatyzmem i oryginalnością, fundamentalizmem i antyfundamentalizmem, jest szczególnie pożądaną w aktywności zawodowej uczonego formą jego mądrości teoretycznej i praktycznej.

4.2.14. Ideał współczesnego uczonego — wyspecjalizowany mędrzec i pogodny humanista

Współczesny uczony nie sprzeciwia się specjalizacji; jest on bowiem specjalistą w więcej niż jednej dziedzinie. Na wszechstronność uczonych wpływa także budowa samej nauki. Systematyczny związek wszystkich gałęzi nauki pozwala na to, by metody i pojęcia wypracowane w jednej dziedzinie stosować w innych dziedzinach. W psychice uczonego można się doszukać jakiegoś czynnika jednoczącego, na przykład jakiegoś dominującego punktu widzenia. Dzięki niemu pew-

⁷⁹ M. WEISHAAR: *Aaron T. Beck*. Przeł. P. WIŚLIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 48.

⁸⁰ Podaję za: Z. KWIECIŃSKI: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn, Wydawnictwo „Edytor”, 2000, s. 257—258.

ne pomysły, na które naprowadziła uczonego praca w jednej dziedzinie, okazują się przydatne w innych dziedzinach myśli, co podkreśla zasadniczą jedność nauki, której uczony jest właśnie najlepszym reprezentantem⁸¹.

Narzucony kulturowo wzór naukowca eksperta może nie satysfakcjonować osoby badacza, a jeśli zważyć na szerokie posłannictwo nauki, może okazać się również niewystarczający wobec współczesnych wyzwań społecznych i cywilizacyjnych. Słuszne wydają się obawy, że wąska specjalizacja może prowadzić do zacieśnienia horyzontów intelektualnych badacza, ale, jak potwierdza przykład wielu naukowców, pracując na swych „drobnych odcinkach”, ma on oczy otwarte na wszystko i doskonałe, aczkolwiek nie bez wysiłku, łączy obowiązki humanisty z obowiązkami specjalisty. Nie bez racji powiada się, że wielkość geniuszu przejawia się w opracowaniu szczegółów.

Pracownicy naukowci łączą na ogół rolę badacza z rolą intelektualisty i dzięki temu swoje zadania traktują szeroko, nie ograniczając się do wypowiedzi relacjonujących wyłącznie przebieg i wyniki badań, lecz biorą na siebie odpowiedzialność za wyjaśnienie, co z badań tych wynika dla kultury, jak zmienia się ona dzięki nauce. Gotowość ludzi nauki do pełnienia roli intelektualisty i uczonego w poczuciu odpowiedzialności za głoszone słowo i siłę jego oddziaływania stanowi element wzbogacający obraz nauki.

Ideał mędrca ściślej przylega do wizji uczoności. Trudno nie zgodzić się z poglądem Plotyna, że mędrzec jest zawsze spokojny i pogodny, oraz ze stanowiskiem François La Rochefoucaulda⁸², że mędrzec przedkłada wewnętrzny spokój nad radość z ryzykownych zwycięstw. Jeśli przyjąć, że mądrość jest szczęściem, a głupota nieszczęściem, unikanie pozornej mądrości, czyli „mędrkowania”, stanie się również wymogiem codzienności uczonego. Dyskusja nietwórcza, „jałowa”, której uczestnicy fundamentalnie zgodni zachowują się jak opozycjoniści, nie szczędząc sobie prerogatyw, określana jest mianem akademickiej. W środowisku naukowym zależy nam przecież na innych formach dyskursu, dojrzałego społecznie, komunikacyjnie oraz wartościowego naukowo. Wymiana poglądów i przekonań między pracownikami nauki nie powinna przypominać atmosfery sali sądowej ani też obrad parlamentarnych. Uniwersytet to nie miejsce targujących się handlarzy, lecz obszar kulturowo wyważonego dialogu, w którym ważną funkcję pełni aprobowanie odmienności stanowisk i wsłuchiwanie się w intencje rozmówców.

⁸¹ M. OSSOWSKA: *O człowieku, moralności i nauce...*, s. 331–332.

⁸² Podaję za: T. GADACZ: *O mądrości — o głupocie. Wypisy z ksiąg filozoficznych*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1995, s. 13.

Warto tu wprowadzić termin „mądrość” jako określenie tego przenikliwego widzenia świata, które broni zarówno przed absolutyzacją tendencji rozumu, nadużyciami intelektu, jak i przed próbami zatopienia myśli i działań w irracjonalności. Wydaje się, że tylko w takiej mądrości upatrywać można szanse pomyślnego rozwoju naszej kultury⁸³. Słuszny okazuje się postulat Józefa Bocheńskiego, by utworzyć nową dyscyplinę nauki, która miałaby rozpatrywać mądrość życiową i scalać systemy wiedzy, ogniskując je wokół horyzontu etycznej mądrości.

Reprezentowanie głosu różnych grup społecznych, nierzadko tych nieuprzywilejowanych, ideał służby i apostołstwa społecznego powinny wzbogacać utrwalony wzorzec uczonego. Sumienie uczonego nie może być, w moim przekonaniu, od tychże odniesień wolne.

4.2.15. Radość i odpowiedzialność⁸⁴ w pracy naukowej

Uczony, niezależnie od tego, jakimi posługuje się kryteriami i jakim językiem nauki, odpowiada za to, że wyniki jego pracy mogą posłużyć przeciwko człowiekowi, zamieniając ludzką nadzieję w rozpacz. Naukowiec może początkowo nie dostrzegać wszystkich konsekwencji swych badań, ale etyka uczonego nakazuje mu wrażliwość w tym względzie, a w każdym razie głęboką refleksję nad ewentualnymi skutkami ujemnymi⁸⁵. Choćby dalsze badania naukowe zapowiadały się najatrakcyjniej, a wyniki euforycznie zwiastowały odmianę sytuacji materialnej znacznej części społeczeństwa, należy ich zaniechać, jeśli zagrażają w chwili bieżącej lub w bardziej odległej perspektywie czasowej jakimkolwiek niebezpieczeństwem szczęśliwemu, harmonijnemu istnieniu wszechświata. Sam badacz najczęściej trafnie

⁸³ B. SKARGA: *O nadużyciach intelektu*. W: EADEM: *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 32.

⁸⁴ **Odpowiedzialność** jako kategorię pedagogiczną poddaje badaniu między innymi Katarzyna Olbrycht i Władysław Dykcik. Katarzyna Olbrycht w publikacjach: K. OLBRYCHT: *Odpowiedzialność jako wymiar tożsamości europejskiej*. W: *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości — problemy i sugestie rozwiązań*. Red. T. LEWOWICKI, B. GRABOWSKA, A. RÓŻAŃSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 61; K. OLBRYCHT: *Odpowiedzialność pedagoga*. T. 2. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995; W. DYKCIK: *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 2010.

⁸⁵ J. WYROZUMSKI: *Etyka uczonego a tradycja krakowskiej Almae Matris*. W: *Etyka zawodowa ludzi nauki...*, s. 59.

przewiduje skutki swych działań, gdyż dla znakomitych naukowców typowe jest myślenie „wyprzedzające” epokę, a tym samym uprzedzające niektóre fakty społeczno-historyczne. Niemalże prorocza intuicja ludzi nauki każe im brać odpowiedzialność nawet za niewidoczne w teraźniejszości rezultaty własnych przedsięwzięć badawczych. Aby gorycz rozczarowania i poczucia winy za wyniki swoich badań nie wyparła cennej radości pracy naukowej, badacz nie może poprzestawać na opisie powierzchowności, ale musi mieć na względzie dobro wspólne, poprawę losu nieszczęśliwych, jak i wzmocnienie tych, którzy przeciętnie dobrze funkcjonują.

Możemy się spodziewać, że naukowiec, który ma poczucie bezpieczeństwa, jest szczęśliwy i pogodny, będzie lepszym naukowcem niż osoba o zachwianym poczuciu bezpieczeństwa, zmartwiona i nieszczęśliwa. Osoba neurotyczna zniekształca rzeczywistość, ma wobec niej roszczenia i nakłada na nią swe niedojrzałe koncepcje, a ponadto obawia się wszystkiego, co nieznane i nowe. Pozostaje również pod zbyt silnym wpływem swych intrapersonalnych potrzeb, zbyt łatwo się przeraża i jest nadmiernie spragniona aprobaty innych ludzi, aby móc wiernie opisywać rzeczywistość⁸⁶. Zatem wymóg afirmatywnej postawy życiowej uczonych to nie jedynie postulat, lecz konieczny warunek pracy satysfakcjonującej i zarazem odpowiedzialnej.

Tytuł profesora to nie jedynie honor za intelektualną przenikliwość i doskonale rozeznanie w danej dziedzinie nauki, nie jest to tylko dowód uznania za znaczący wkład w rozwój nauki. To przede wszystkim świadectwo publicznego zaufania autorytetowi uczonego, jego uposażeniu moralnemu i wewnętrznemu kapitałowi kulturowemu, na który składa się między innymi kultura życia codziennego, kultura osobista, rozsądek i roztropność w postępowaniu. Za osobą publiczną idą wszak inni, pociągnięci osobistym przykładem uczonego; w tym wypadku studenci, młodszy pracownicy naukowo-dydaktyczni, inni członkowie społeczności akademickiej oraz środowiska lokalnego współpracującego z uczelnią wyższą, wreszcie szeroki krąg czytelników zainteresowanych dorobkiem naukowym danej osoby, powołujących się na poglądy i przekonania uczonego. Nie jest więc obojętne, co reprezentuje sobą człowiek awansowany na samodzielny pracownika naukowego, obdarzony godnością profesorską. W gruncie rzeczy podziękowania należą się naukowcom za to, że niewielu spośród ludzi nauki ogranicza się do tego, aby być szczęśliwymi za wszelką cenę.

⁸⁶ A. MASŁOW: *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 278.

Jeżeli uczony znajduje zadowolenie w rozległości poznania — doskonale, niech odczytuje szerokie konteksty zjawisk i znaczeń. Jeśli całe swe życie zgłębia jedno zagadnienie — tym lepiej dla dogłębności poznania naukowego, siły, która pozwala drażyć problem wielostronnie. Niech ktoś taki cieszy się wiernością i stałością uczuć i nie zamartwia się oskarżeniami o monotematyczność. Współcześni nie zawsze są w stanie obiektywnie ocenić i docenić pracę, której wartość zostaje właściwie odczytana dopiero po wielu latach. Ale gdy tak się stanie, wówczas wspomina się tychże prekursorów z największym uszanowaniem. I właśnie dlatego w nauce tak wyraźnie zaznacza się potrzeba „wyważonego” umiaru — etycznej mądrości, niezbędnej zarówno w apologii, jak i w krytyce.

4.2.16. Nadzieja konceptualizowania, procesu tworzenia oraz rezultatu, czyli dzieła

W życiu ludzi nauki przyjemność estetyczna nie oznacza osiągnięcia stanu największej szczęśliwości. Zadowolenie, które badacz znajduje w swym gotowym dziele, jest nieporównywalnie większe od tego, które mogłaby mu przynieść kiedykolwiek sława, pochwała i uznanie podziwiającego jego dzieło otoczenia. Radość z samego procesu tworzenia jest jednak niepomiaralnie większa od radowania się jego wytworem. Zresztą naukowiec uzna swe dzieło za gotowe dopiero wtedy, kiedy towarzysząca procesowi tworzenia satysfakcja zaczyna już wygasnąć. Najintensywniejszą radość odczuwa się w trakcie aktu płodzenia⁸⁷, a za taki właśnie akt należy uznać między innymi „wydawanie na świat” najwyższych tworów ludzkiego ducha.

Praca naukowa może nieść z sobą głębokie zadowolenie czerpane ze spełniania pięknego etycznie czynu i ze szczęśliwości przekraczającej wszelkie oczekiwania. Odczucie związków sensowych, które panują wówczas nad całością procesu życiowego osoby tworzącej, staje się rezerwuarem nadziei. Nadzieja ta nie jest jedynie przekonaniem, że coś, nad czym pracuje się latami, powiedzie się, lecz także wewnętrzna pewność, że coś ma sens, i to niezależnie od tego, czy się uda, czy nie. Taka forma nadziei towarzyszy uczonym od stuleci i pozwala im zachować, mimo znacznego trudu podjętej pracy, sporo rewolucyjnej afirmacji życia.

⁸⁷ M. SCHELER: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 21.

4.2.17. Zobowiązania uczonych względem przyjemności życia umysłowego

Można powiedzieć, że uczeni mają pewne obowiązki wobec własnego życia umysłowego, jak też wobec życia umysłowego swych podopiecznych: studentów oraz młodszych stażem pracowników nauki. Obowiązek ten jest, mam nadzieję, dobrze równoważony szczęściem z sukcesów swoich kolegów, radością z dostrzeganego rozwoju swych uczniów, a także satysfakcją z własnych osiągnięć naukowych. Przyjemnie także popatrzeć, jak rośnie w siłę macierzysta uczelnia, jak przyjazny panuje w niej klimat intelektualny i przybywa ludzi nauki faktycznie zatroskanych o dobro nauki. Takie ulotne „słoneczne” chwile kompensują jednak trud wieloletniej pracy, na przykład przebywania całymi godzinami w laboratoriach, pracowniach i pochylania się nad komputerem. A wszystko to w nadziei na bardziej „ludzki” finisz pracy naukowej i w dążeniu do zachowania pogody ducha nawet w obliczu klęsk i niepowodzeń, w sytuacjach życiowych, które mogą uczynić dalszą pracę naukową nie do końca zrealizowaną lub wręcz niemożliwą.

Afirmatywne pokłady nauki wyniszczą również to, co uderza w szczególny układ motywacyjny człowieka — w jego uczucie zadowolenia z życia dla społeczności ludzkiej. Oto niektóre z tych czynników:

- traktowanie zawodu naukowego jak każdej innej profesji służącej materialnemu zabezpieczeniu;
- partykularyzm aktywności naukowej i nadmierny indywidualizm wynikający z zachwiania ufności międzyludzkiej;
- niskie poczucie solidarności środowiska naukowego;
- zbyt hierarchiczna, zautokratyzowana struktura;
- sformalizowanie relacji międzyludzkich, utrata radości obcowania i rozmowy z drugim człowiekiem;
- bezrefleksyjne eksploatowanie pracowników naukowo-dydaktycznych przez formalnych zwierzchników;
- pseudonaukowe zabiegi samozachowawcze, na przykład opanowanie sztuki imitacji, pozorowania zachowań naukowych;
- niska kultura recenzowania publikacji naukowych;
- niedoskonała struktura awansu, w której główne znaczenie ma to, „kto za kim stoi”, mniejsze natomiast to, kim jest człowiek, który w dorobku całego życia przejawia własną indywidualność;
- dogmatyczne przekonania o tym, co jest nauką, a co nią nie jest; ucząc, czym jest nauka, przyczyniamy się do tego, że w umysłach pracowników naukowych rodzą się pewne koncepcje nauki, które

nie pozostają bez wpływu na ich postawy twórcze; jako że nauka wraz z wszelkimi innymi dziedzinami kultury jest przecież tą szczególną sferą rzeczywistości, której dzieje zależą od tego, co się o niej myśli, wobec tego może społeczne „uprawomocnienie” przekonania, że nauka jest w znacznej mierze altruistyczną, a dzięki temu i szczęśliwą działalnością, będzie sprzyjać jej prawdziwemu rozwojowi;

- niska tolerancja szeroko definiowanych outsiderów ze środowiska naukowego;
- empiryzm logiczny, który czyni z nauki sferę nieinspiratywnych faktów i wręcz znudzenia, podczas gdy naukowiec nie musi przecież być erudyta, ale powinien być pomysłodawcą, oryginalnym odkrywcą niepoznanych obszarów nauki;
- unikanie skomplikowanych problemów życia ludzkiego jedynie z uwagi na to, że niełatwo poddać je badaniom za pomocą metod nauk przyrodniczych; z tego też powodu w pracy nad tymi zagadnieniami rzadko osiąga się przekonujące rezultaty i możliwość szybkiego awansu zawodowego; wielu ludzi nauki smuci fakt, że droga do powodzenia w nauce i pozyskania minimum akceptacji społecznej prowadzi często przez zastąpienie ważnych, lecz niezwykle trudnych problemów, innymi, mającymi mniejszą doniosłość, za to nadającymi się do rozpracowania w relatywnie krótkim czasie⁸⁸;
- hermetyczność języka i mała przenikalność osiągnięć nauki do życia szerszych kręgów społecznych. Przygnębiający dla reformatorów może być brak reakcji ze strony adresata, w rezultacie brak informacji zwrotnej; zdajemy sobie sprawę, że dopiero prawdy naukowe przyswojone przez szerszy ogół mogą odgrywać rolę wychowawczą i kulturotwórczą, na czym naukowcom przecież niewątpliwie zależy. Należy zwrócić uwagę na inne jeszcze zjawiska patologiczne w obrębie nauki, takie jak:
 - mylenie nauki z praktyką,
 - zaniżanie wymagań w koleżeńskim kręgu naukowców lub w trakcie świadczenia usług wzajemnych,
 - nepotyzm, czyli tworzenie się zamkniętych kręgów oceniających, promujących siebie lub innych,
 - korupcja,
 - lenistwo i pasożytnictwo na pracy innych,
 - plagiat⁸⁹.

⁸⁸ R. DUBOS: *Tyle człowieka, co zwierzęcia*. Przeł. H. WASYLKIEWICZ. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1973, s. 197.

⁸⁹ Z. KWIECIŃSKI: *Tropy — ślady — próby...*, s. 436—437.

Krytyczny namysł nad wyliczonymi kwestiami musi mobilizować autonomię kulturową środowiska akademickiego, jeśli nie ma się stać wyłącznie przedmiotem połań zewnętrzných czy wewnętrznej manipulacji. Już Blaise Pascal wiedział, że wielkość człowieka tkwi w jego zdolności mierzenia się z własnymi słabościami. Uniwersytet nie upadnie dlatego, że w zbiorowym namyśle sam sobie wytknie liczne słabości, a może nawet dzięki temu je przezwycięży. Bywa, że są to „słabości”, które kiedyś pod postacią „siły” uchodziły za cnotę akademicką i esencję posłannictwa uniwersytetu. To „przepoczwarzanie” się cnót w wady da się wykazać chociażby w kontekście nieuprawnionych roszczeń, jakie wcześniej tworzyły mit akademicki, a dziś należą często do uzurpacji. Nad wyraz często ambicje nowoczesności kolidują z pluralizmem ludzkiego świata⁹⁰.

„Należy jednak wierzyć w mądrość naukowców i trwać w przekonaniu, że zdecydowana większość nie zatraciła wiary w sens walki o utrzymanie tradycyjnego etosu oraz będzie unikać podejmowania kontaktów i kontraktów, które są niezgodne z zasadami etyki akademickiej”⁹¹ — twierdzi Zbyszek Melosik.

Słowa Dionizego Areopagity niech wzmacniają wszystkich pracowników naukowych, którzy czują się rzeczywistymi miłośnikami nauki: „[...] uważaj się za szczęśliwego, gdy różni gońcy cię tropią, i pozwalaj im zapędzić się w ramiona ducha miłości i prawdy”⁹².

4.3. Praktykowanie teorii w ethosie nauki

Optymizm teoriopraktyki

Odcienie powiązań między teorią i praktyką, tylko z pozoru oczywiste, od starożytności są przedmiotem sporów intelektualistów reprezentujących różne dziedziny wiedzy. Wielość stanowisk odsłania wyjątkową złożoność kwestii, które rozpatrywane mogą być jedynie w obszarze metateorii. Ustalenia, które tu czynię, będą, mam nadzieję, sprzyjać niwelowaniu niechęci teoretyków do praktyków i praktyków do teoretyków, służąc systematycznemu eliminowaniu uprzedzeń

⁹⁰ L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 2007, s. 111.

⁹¹ Z. MELOSIK: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 81.

⁹² Podają za: E. STEIN: *Pisma...*, s. 344.

oraz skłaniając do wysiłku rozumienia sensu jedności tychże komplementarnych aspektów życia człowieka.

Intencja nie jest prozaiczna ani w humanistyce, ani w naukach przyrodniczych, ani nawet w technice. Zawsze wtedy, gdy mowa o oddziaływaniu na człowieka, na jego integrację wewnętrzną, nie bez znaczenia jest, której sferze życia ludzkiego i jakim wartościom oddajemy honor, a w rezultacie — w jakiej argumentacji objawia się to, co znaczące dla naszego indywidualnego życia oraz istnienia całego rodzaju ludzkiego.

Problem zarysowany w rozważaniach Thomasa Hobbesa ostatecznie sprowadza się do dostrzeżonej przez Giambattista Vica wady nowożytnego sposobu badania (ujawniającej się w porównaniu ze starożytnym), która wynikała z przekonania, iż ścisłość teorii można osiągnąć jedynie za cenę utraty dostępu do praktyki⁹³, natomiast ścisłość praktyki — jedynie skutek abstrahowania od teorii. Jest to problem teoretycznie zadowalającego zapośredniczenia teorii i praktyki. Wyobcowanie elementów teorii z praktyki i ostracyzm działania w teorii są pozostałością po nowożytnym pojmowaniu nauki.

Poczucie rozdzwieniu między teorią a praktyką⁹⁴, towarzyszące wielu współczesnym humanistom, może się okazać szczególnie destruktywne dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, brzemienne w skutkach dla wychowanków, uczniów i podopiecznych oraz niekorzystne dla rozwoju tychże dziedzin życia umysłowego, czyli dla samej teorii i samej praktyki. Nerozwieszany problem zależności między teorią i praktyką implikuje dalsze polemiki naukowe toczące się wokół pytania o to, co króluje: wiedza czy pożytek, aksjomat czy empiria, poznanie czy działanie? Pesymiści twierdzą na ogół, że teoria nie ma punktów stykowych z praktyką, nihilista natomiast neguje zarówno teorię, jak i wszelkie doniesienia praktyczne. Życiowi optymiści poszukują kompromisów lub są przekonani o wewnętrznym powiązaniu wszystkich nauk.

⁹³ Podaję za: J. HABERMAS: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, Z. KRASNOBĘSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983, s. 109.

⁹⁴ **Praktyka** (gr. *praxis* — „działanie”, „czyn”) to działalność człowieka, zwykle przeciwstawiana teorii, ale zarazem najczęściej jakąś teorią sterowana. Może być ujmowana w aspekcie jednostkowym i społecznym. Pojęcie praktyki znane było już w starożytności. W czasach nowożytnych tacy filozofowie, jak: Francis Bacon, René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz, August Comte, za cel poznania naukowego uznawali praktykę rozumianą jako opanowanie przyrody oraz przekształcanie rzeczywistości społecznej, trafne przewidywanie i skuteczne działanie. Można wyodrębnić również takie jej odmiany, jak: praktyka produkcyjna, społeczna, naukowa, pedagogiczna (Władysław Krajewski).

Aby ów spór nie okazał się kością niezgody, warto pokusić się o rewizję poglądów. Odnoszę bowiem wrażenie, że mamy do czynienia nie z faktycznym sporem konkurencyjnych stanowisk myślowych, lecz z pozorem przeciwieństwa, a może nawet z jednością procesów umysłowych. Mam niesłabnącą nadzieję, że i w tym wypadku, podobnie jak w wielu innych kwestiach spornych, praktyka odwracania tragicznych paradoksów poprzedzi jednak teorię.

4.3.1. Komplementarność nauk teoretycznych i praktycznych

David Hume zaobserwował niezwykłą jedność i równowagę wszystkich nauk — niezależnie od tego, czy były w istocie naukami „wychylonymi” praktycznie, czy też rozwijały naukowe teorie. „Jest rzeczą oczywistą — pisał tenże filozof — że wszystkie nauki pozostają w pewnym stosunku, bardziej lub mniej wyraźnym, do natury ludzkiej i że choćby która z nich wydawała się oddalona od tej natury, to przecież wszystkie one powracają do niej na tej czy innej drodze. Nawet matematyka, filozofia naturalna, religia naturalna w pewnej mierze zależą od nauki o człowieku; są one bowiem przedmiotem ludzkiego poznania i przedmiotem sądów, które tworzy człowiek dzięki swym siłom i władzom”⁹⁵.

Rzeczywiście, wszystkie nauki są w gruncie rzeczy naukami o człowieku, a człowiek jest złożonym podmiotem badania, którym zajmuje się wiele nauk bezpośrednio. Pozostałe nauki świadczą pośrednio o tym, jaki on jest. Istnieje jednak pewne niebezpieczeństwo w tak pojętej hegemonii człowieka — zagrożenie, że im większa będzie apoteoza człowieka, tym większa może nastąpić dyskredytacja natury jako rozległego środowiska życia osoby ludzkiej.

Oprócz obaw jest też nadzieja, że coraz silniej zaznaczać się będzie jedność wszystkich nauk, która wynika z globalnego ujmowania losów świata. Ma ono zasadnicze znaczenie dla naukowców badających problemy zarówno lokalne, jak i ogólnoswiatowe. Dążenie do jedności w różnych dziedzinach życia ludzkiego jest jedną z podstawowych, jakże cennych tendencji rodzaju ludzkiego.

Interesy kierujące poznaniem zapewniają jedność danego systemu doświadczenia i dyskursu. Sprawiają, że wiedza teoretyczna zachowu-

⁹⁵ D. HUME: *Traktat o naturze ludzkiej*. T. 1. Przeł. C. ZNAMIEROWSKI. Warszawa, Polska Akademia Umiejętności, 1963, s. 5.

je ukryte odniesienia do działania dzięki przekształcaniu prakseologicznych przekonań w zdania teoretyczne oraz ponownemu przekształcaniu tych zdań w wiedzę kierującą działaniem. Nie niwelują one jednak różnicy między przekonaniem o przedmiotach, opierającym się na doświadczeniach związanych z działaniami, a wypowiedziami o faktach, uzasadnionych w dyskursie, w którym nie dokonuje się doświadczeń ani nie podejmuje działań. Nie usuwają one również różnicy między faktycznie uznanymi roszczeniami ważnościowymi a roszczeniami uzasadnionymi. Próbuąc wyjaśnić konstytucję faktów, o których wypowiadamy zdania teoretyczne, kategoryzujemy przedmioty możliwego doświadczenia oraz metody, jakimi pierwotne doświadczenie związane z działaniami jest selekcjonowane, a więc przetwarzane w „dane”⁹⁶.

Tadeusz Czeżowski, dokonując podziału nauk według ich zadań, rozróżnia nauki teoretyczne (czyste) oraz nauki praktyczne (stosowane). Zadaniem nauk teoretycznych jest samo poznanie, jego rozszerzenie i udoskonalenie. Zadanie nauk praktycznych polega na znalezieniu podstaw działalności praktycznej. Zazwyczaj poszczególne nauki praktyczne opierają się jednak na pewnych naukach teoretycznych: inżynieria na fizyce, technologia na chemii, nauki rolnicze na botanice i zoologii, nauki polityczne na teorii prawa, pedagogika zaś na psychologii. Nauki teoretyczne dzielimy z kolei na nomotetyczne, czyli ustanawiające prawa i zależności między zjawiskami, oraz idiograficzne, czyli opisujące osobliwości, to znaczy przedmioty, fakty i zdarzenia indywidualne. Do nauk nomotetycznych zaliczamy fizykę, chemię, biologię, socjologię, psychologię ogólną, językoznawstwo ogólne i inne. Natomiast naukami idiograficznymi są przede wszystkim nauki historyczne. W naukach idiograficznych opis uwydatnia te właściwości opisywanego przedmiotu lub zjawiska, które go lub je różnią od innych i charakteryzują jego swoistą naturę. Opis w idiograficznych naukach humanistycznych łączy się z dwoma dodatkowymi zadaniami. Jednym jest zrozumienie opisywanego zjawiska, to znaczy opisanie go nie tylko pod kątem fizycznym, lecz także przedstawienie danych psychicznych, które owo zjawisko wyraża, lub przedstawienie treści stanowiących jego znaczenie. Drugim zadaniem jest ocena wynikająca z faktu, że badacz humanista zdaje sobie sprawę z doniosłości przedmiotu swych badań w obrębie całości kulturowej, do której przedmiotów należy. Zdaje sobie również sprawę z tego, jakie powinno być dzieło ludzkie, stanowiące przedmiot badania, i w jakim stopniu dorównuje ono swemu ideałowi. Nauki praktyczne są na ogół naukami

⁹⁶ J. HABERMAS: *Teoria i praktyka. Wybór pism...*, s. 45.

nomotetycznymi, gdyż wyznaczają ogólne zasady postępowania. Niektóre spośród nich przybierają postać nauki normatywnej, to znaczy nauki podającej nie zależności między zjawiskami, lecz prawa normatywne, inaczej normy lub przepisy postępowania. Nauką normatywną jest na przykład metodyka nauczania⁹⁷.

Nasuwa się pytanie: skąd wywodzi się taki właśnie podział nauk na teoretyczne i praktyczne, jaki jest ich faktyczny rodowód? Odpowiedzi należy, jak zazwyczaj, poszukiwać w samej naturze człowieka, którą można by z pewnością określić jako aktywno-kontemplatywną, nie starając się poszczególnych członów struktury zanadto przeciwstawiać.

Może się wydawać, iż nie ma dziś w nauce żadnych twierdzeń, które byłyby uważane za prawdy niewzruszone, to znaczy takie, które w miarę rozwoju badań naukowych nie mogłyby zostać usunięte i zastąpione innymi twierdzeniami. Ale wbrew starożytnemu sceptycyzmowi nie zaprzecza się możliwości postępu wiedzy, który polega na tym, że raz dowiedzione twierdzenia naukowe są coraz lepiej uzasadniane oraz że wiedza nasza coraz bardziej odpowiada rzeczywistości.

4.3.2. Benedyktyńska praca nad zniesieniem barier między teorią a empirią

W VI wieku Benedykt z Nursji wprowadził w opactwie model życia, w którym zarówno teoretyczne, jak i praktyczne umiejętności mogły się stać udziałem jednego człowieka. Benedyktyńskie opactwa, zalecając łączenie pracy fizycznej z wysiłkiem intelektualnym, obaliły sztuczną barierę między empirią a teorią, między pracą rąk a sztukami wyzwolonymi. Ów mnich był pierwszym uczonym, którego ręce skalają się pracą. Nic więc dziwnego, że benedyktyńska architektura, mająca wiele różnorodnych wariantów, osiągnęła dzięki temu funkcjonalne piękno, które uczyniło z niej jedną z wielkich zdobyczy cywilizacji zachodniej. Benedyktyński model życia znamionowało ponadto: rozumne gospodarowanie ziemią, umiejętność dostosowania architektury do kultu religijnego i do krajobrazu oraz zharmonizowanie obrzędów i prac z rytmem wszechświata. Ten nowy klimat okazał się niezwykle istotny dla rozwoju europejskiej nauki i techniki⁹⁸.

⁹⁷ T. CZEŻOWSKI: *Główne zasady nauk filozoficznych*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1959, s. 223—224.

⁹⁸ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności...*, s. 162, 164—166.

Staranne połączenie ciężkiej pracy fizycznej z wysiłkiem intelektualnym zaowocowało lepszymi rezultatami w obydwu formach aktywności człowieka. Badania naukowe zyskały walor realności, natomiast codzienna praca udoskonaliła się dzięki kontaktowi ze zdobyczami nauki. Można powiedzieć nawet, że w benedyktyńskim opactwie praca okazała się, w gruncie rzeczy, doskonałym sposobem praktykowania teorii.

4.3.3. *Episteme* i *phronesis* we współczesnej scholiologii

Już greccy myśliciele starożytności trafnie analizowali szczegóły teoretyczno-praktycznych powiązań między różnymi dziedzinami wiedzy. Arystoteles umiejętnie rozróżnia dwa typy mądrości: mądrość teoretyczną i mądrość praktyczną. Mądrość teoretyczna powstaje, jego zdaniem, z wiedzy, która prowadzi nas do prawdy, nie jest jednak wiedzą w określonej dziedzinie, na przykład mądrością w sztukach, ale stanowi najwyższy rodzaj wiedzy. Uczy jej szczególnie filozofia. Taka mądrość jest dobrem sama w sobie — nawet wówczas, gdy praktycznie nie przynosi żadnych wymiernych korzyści. Pseudo-Platon określa ten rodzaj mądrości wiedzą najwyższą, która bada to, co bezwzględne i odwieczne. Natomiast przez rozum praktyczny rozumie Arystoteles rozsądek. Antystenes i Erazm z Rotterdamu ujmują mądrość jako cnotę, dzięki której zyskujemy dobro, ono zaś może zostać osiągnięte jedynie przez działanie. Dla Seneki postępowanie zgodne ze wskazaniem mądrości, czyli zgodność słów i czynów, jest wyrazem mądrości. W rozumieniu Thomasa Hobbesa mądrość praktyczną nabywa się stopniowo, przez doświadczenie, co oznacza, że aby stać się prawdziwie mądrym, trzeba doznać pewnych pozytywnych bądź przykrych przeżyć. Takiej mądrości, powiada Seneka, nie osiągnie się lekką pracą i małym wysiłkiem⁹⁹.

Arystotelesowskie rozgraniczenie wiedzy (*episteme*) i mądrości (*phronesis*) rzuca nowe światło na relację teorii do praktyki. Gdy jedna zmierza do „prawd wiecznych” i chce się wypowiadać o tym, co jest zawsze i koniecznie takie, jakie jest, praktyczna mądrość skupia się tylko na „prawdopodobieństwie”¹⁰⁰. Rozróżnienia te przypominam

⁹⁹ Podaję za: T. GADACZ: *O mądrości — o głupocie. Wypisy z ksiąg filozoficznych...*, s. 12; ARYSTOTELES: *O duszy*. Przeł. P. SIWEK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 131.

¹⁰⁰ J. HABERMAS: *Teoria i praktyka. Wybór pism...*, s. 71.

jedynie po to, by młody pracownik naukowy, nauczyciel pedagog czy psycholog nie pozostawał w rozdarciu między tym, o czym naucza, a tym, co w życiu nieraz prozaicznie spotyka i czego sam codziennie doświadcza; by nie był pod tym względem rozdarty uniwersytet, szkoła, lecz aby słowem i czynem towarzyszyła im jedna wiążąca je prawda¹⁰¹. Nie istnieje jednak prawda teoretyczna i prawda praktyczna, ale zawsze uobecnia się jakaś prawdziwa teoriopraktyka.

Są w świecie szkoły pragmatotechnicznie najbardziej zmodernizowane, w których proces dydaktyczny przy zastosowaniu nowoczesnej aparatury przebiega nadal tradycyjnie pod względem merytorycznym i wychowawczym. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy nauczyciel w swej aktywności pedagogicznej sam nie podlega osobowościowemu przeobrażeniu. Osobowość nauczyciela bowiem ma swoistą strukturę formowaną jego teoriopraktyką pedagogiczną. Ta teoriopraktyka wywodzi się z dwóch źródeł, których nurty spajają dwa nieoddzielne współczynniki: filozofia i pedagogika. Genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, jak teoria i praktyka, obie też stanowią dla siebie źródło zasad oraz kryterium postaw. Swymi pryncypialnymi odniesieniami filozofia służy pedagogice, natomiast stosując te odniesienia w sposobieniu człowieka, pedagogika spełnia zadania filozofii. Żle zatem, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcuje się z filozofii. Dlatego na osobowość nauczyciela nie może się składać tylko wykształcenie profesjonalne, tylko znajomość prakseologii, jej bowiem trzonem musi być aksjologia wychowawcza, a więc określony ogólnoteoretyczny system wszechstronnego wartościowania. Toteż wychowaniu i dydaktyce nieustannie powinno towarzyszyć coś z postawy filozoficznej, co nadaje wartość każdemu poczynaniu nauczyciela¹⁰². Naukowy rozłam między teorią a praktyką wyjaśnia przyczyny dyskredytowania filozofii w pedagogice i pedagogiki w filozofii.

Jedność teoriopraktyki można wykazać również w taki oto sposób: ogólne wykształcenie ma wyostrzyć wzrok na całość świata, więc kosmologia i w najobszerniejszym znaczeniu nauki przyrodnicze dają naukowe „rusztowanie”, potem nauki humanistyczne, historyczne, filologiczne tworzą treść tego „szkieletu”. Stąd różne szkoły: podstawowe, gimnazjalne, ponadgimnazjalne i wyższe. Pierwszy typ to szkoły przygotowawcze, drugi — rozszerzające wiedzę elementarną, trzeci — zawodowe i ogólnokształcące oraz wyższe zawodowe i magisterskie.

¹⁰¹ J. LEGOWICZ: *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975, s. 159.

¹⁰² Ibidem, s. 3—4.

4.3.4. Uniwersytet jako zinstytucjonalizowana teoria naukowa

Uniwersytet, ze względu na swą służbę i celowość, jest zinstytucjonalizowaną nauką, zinstytucjonalizowaną teorią. Służy przede wszystkim badaniu, wiedzy teoretycznej. Jest nawet jedyną instytucją „czystej” teorii w społeczeństwie, bo zarówno państwo, jak i Kościół są instytucjami praktycznymi. Istnieje co prawda jeszcze inna dziedzina niepraktyczna, ale ta nie została zinstytucjonalizowana. Uniwersytet jest więc w społeczności ludzkiej jedyną instytucją zajmującą się teorią i być może jedyną rozumiejącą naprawdę, że wiedza jest wartością bezwzględną i zarazem najbardziej praktyczną ze wszystkich wartości praktycznych. Jest ona nie tylko środkiem służącym osiągnięciu czegoś innego, ale jest również celem samym w sobie. Protestowano nie raz przeciwko temu twierdzeniu, utrzymując, że sprawy praktyczne, zaspokojenie potrzeb życiowych są bez porównania ważniejsze od „zabawy w czystą wiedzę”, jak niejednokrotnie nazywano teorię. Otóż tak jest istotnie, dopóki ludzie cierpią na brak dóbr podstawowych. To wszak zrozumiałe, że kiedy panuje nędza albo kiedy samo życie jest w niebezpieczeństwie, jak w czasie wojen, czysta wiedza teoretyczna powinna ustąpić pola celom praktycznym. Ale w krajach, w których ludzie mają dość dóbr potrzebnych do życia, dochodzi do głosu pytanie: jak chcemy żyć i w jakim celu? Odpowiedź na to pytanie brzmi: żyjemy, aby móc działać po ludzku, a to znaczy, aby mieć udział w wartościach duchowych, na przykład w nauce i w sztuce. Kto twierdzi, że nauka powinna zawsze i wyłącznie służyć praktyce, ten głosi w gruncie rzeczy zwierzęcy ideał. Zapomina, że człowiek pożąda nie tylko dóbr materialnych. A jednym z tych innych dóbr jest właśnie wiedza, nauka. Dlatego nie powinno się podporządkowywać nauki praktyce ani uniwersytetu instytucjom praktycznym, bo takie podporządkowanie grozi sfalszowaniem sensu samej wiedzy. Wiedza, i to w szczególności wiedza czysta, okazuje się paradoksalnie tym, co najbardziej praktyczne. To ona, teoria, czyste naukowe dociekanie, głębiej i radykalniej niż wszystko inne zmienia oblicze świata i przeobraża je dalej. Nie jest przesadą twierdzenie, że przyszłość ludzkości zależy od tego, czy uniwersytet będzie wolny w swym dążeniu do wiedzy, będzie miał wolność tworzenia czystej teorii. Każda próba zahamowania postępu nauki teoretycznej kryje w sobie wielkie niebezpieczeństwo dla praktyki. Oto parę przykładów¹⁰³.

¹⁰³ J. BOCHEŃSKI: *Sens życia i inne eseje...*, s. 64–66.

August Comte, filozof praktyki, sporządził kiedyś spis badań naukowych, które powinny być, jego zdaniem, zabronione jako niepraktyczne. Otóż w tym spisie figurowało badanie budowy materii. Można sobie wyobrazić, co by się stało, gdyby Comte znalazł posłuch w tej sprawie. Inny przykład: w ciągu stuleci logika formalna była tylko „zabawą intelektualistów”, a więc należałoby jej zabronić w imię dobra praktyki. Po stuleciach ta sama logika stała się podstawą cybernetyki, a więc technologii, która przeobraża obecnie nasze życie. I jeszcze jeden przykład, tym razem dotyczący postępu nauk przyrodniczych. Ich podstawą są oderwane od życia spekulacje matematyczne, które w ciągu długich stuleci nie miały zastosowania praktycznego. Tak więc historia uczy, że powinniśmy dać wolność czystej nauce, „spekulatywnym” badaniom teoretycznym, bo właśnie najczystsza teoria ma często rozstrzygające znaczenie dla praktyki. A skoro tak jest, w interesie postępu społecznego leży, aby dociekań naukowych nie kontrolowała żadna instancja praktyczna, ale by organizacja tych dociekań leżała w rękach samych badaczy¹⁰⁴.

Ponadto nauka, aby mogła się wznieść na dostatecznie wysoki poziom teorii, nie może się zajmować jedynie tym, co poszczególne. Myśleć, jak uczył Georg Hegel, to operować tym, co uniwersalne i ogólne, aby nie doprowadzić do uniformizacji umysłów ludzkich. Gdyby nie rozwój głębokiej refleksji nad życiem, teorii, z trudem człowiek rozwijałby zdolność myślenia słowno-logicznego, abstrakcyjnego, słabiej dostępne stałyby się dla niego prawdopodobnie wszystkie czynności kulturotwórcze. Posługiwanie się bowiem jedynie schematami działaniami angażuje głównie typ myślenia konkretno-wyobrażeniowego.

Swoistość umysłu dojrzałego polega na tym, że potrafi on z tego, co jednostkowe, wyprowadzić wnioski ogólniejsze. Dziecko żyje znajomością poszczególnych jednostkowych przedmiotów, dlatego jego orientacja w świecie jest utrudniona. Jego myślenie nie ujmuje istoty rzeczy. Dążeniem nauki jest właśnie dążenie do ujęcia tej bogatej i różnorodnej rzeczywistości w uporządkowane i zrozumiałe formy, w ogólne pojęcia i w ogólne zasady. Potrzeba wiedzy jest w człowieku tak silna dlatego, że wszystko, co jednostkowe, pragnie on rozumieć jako przypadek szczególny reguły ogólnej, jako przykład konkretny ogólnego typu. W ten sposób ukazały się nam intelektualne źródła potrzeby wiedzy, żywej i „nienasyconej”, której nie sposób zagłuszyć¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 66.

¹⁰⁵ B. SUCHODOLSKI: *O potrzebie wiedzy*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1945, z. 1, s. 13, 15.

4.3.5. W obronie „bezproduktywnej” teorii

Ważne, by mieć świadomość, że pęd do wiedzy teoretycznej charakteryzuje tylko człowieka, zwierzęta go nie mają. Samo poznawanie jest dla człowieka źródłem przyjemności. Człowiek chce sobie wytłumaczyć każde zjawisko, zdać sobie z niego sprawę, a oprócz tego ująć je w całość; inaczej czuje niedosyt. A w tej całości stara się wyznaczyć sobie miejsce, zrozumieć swe przeznaczenie. Tylko i wyłącznie człowiek myślący abstrakcyjnie kształtuje świat¹⁰⁶. Teoria nie jest służbą na rzecz już istniejącej rzeczywistości, wypowiada jedynie jej tajemnicę, a wyłania się z zagadkowej zgodności między myśleniem i bytem, rozsądkiem i ludzkimi potrzebami¹⁰⁷. Jest swoistą pokojową walką o przetrwanie ludzkości jako wspólnoty wolnych i szczęśliwych jednostek.

Wypowiadając się w obronie apraktycznej teorii, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię: w okresie wspólnoty pierwotnej, czyli w stadium przedteoretycznym, teoretycznopochodny plan stworzenia znalazł swą realizację w konkretnym czynie praktycznym. Nie pytamy jednak, co jest pierwsze: teoria czy praktyka, gdyż każde ze stanowisk udaje się obronić w ramach którejś z wybranych antropologii. Jeżeli założymy, że wpierw zaistniał konkretny akt twórczy i pierwotnie istniały jedynie przejawy działania, czyli praktyki życiowej, natychmiast da się wysunąć kontrargument: istnienie człowieka mogło być warunkowane czystym teoretycznym planem stwarzającego świat Kreatora. Nie zaistniałby jednak ów zamysł, gdyby nie wcześniejsze faktyczne istnienie Boskiego bytu. Szukając przyczyny pierwszej, nie uda się jednak dojść za pomocą dotychczasowej metodologii, co istniało przed zaistnieniem Istoty Wyższej, w efekcie wypada więc uznać równoprawność istnienia i poznania, teorii i praktyki. Co więcej — Pierwszy Kreator jawi się zarówno jako teoriiotwórca, jak i praktykowanykonawca.

Początek nauki jest, zdaniem Hegla, początkiem wydobywania się z bezpośredniości substancjalnego życia, a więc z takiej postaci świadomości, która jest uwikłana w zewnętrżność. Duch wyzwala się z bezpośredniości zmysłowej i staje się czystą wiedzą. Pojęcie nauki stanowi więc rezultat doświadczenia świadomości. Fenomenologia ducha, która rozwija prawdę czystej wiedzy, jest zatem przesłanką czystej nauki¹⁰⁸.

¹⁰⁶ K. TWARDOWSKI: *Etyka*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1994, s. 87.

¹⁰⁷ *Filozofia XX wieku...*, T. 2, s. 141.

¹⁰⁸ Podaję za: J. HABERMAS: *Teoria i praktyka. Wybór pism...*, s. 236.

Jeżeli teorię stawia się bezpośrednio obok działania (*aktion*), nie wyjaśniając ich organicznego powiązania ani sposobu, w jaki ona na nie oddziałuje, to teorię krytykować można jedynie za jej immanentne sprzeczności. W rezultacie teoria zostaje zwolniona z konieczności potwierdzenia jej aktem zgody tych, którym ma pomóc w samorefleksji¹⁰⁹.

Każdy człowiek, dla którego życie przedstawia się przede wszystkim jako działanie, bezwiednie i dość spontanicznie czerpie inspiracje z zasobów swego umysłu, zainspirowanego wcześniej licznymi teoriami, którym aktualnie daje wyraz. Zaabsorbowanie życiem umniejsza znaczenie przypisywane teoretycznym rozstrzygnięciom, o których niejednokrotnie zapominamy. Trudno o teorii mówić z takim aplauzem, jaki towarzyszy drobnemu nawet powodzeniu w dziedzinach praktycznych. Teoria pozostaje więc albo skazana na niewdzięczność, do tego obwarowana różnorodnymi stereotypami, albo ustępuje miejsca zoperacjonalizowanej teorii pedagogicznej, czyli metodyce. Metodyka jednak, jako teoria podporządkowana prawom praktyki, nie ma odpowiedniego potencjału abstrakcyjnego, by mogła wydatnie przeobrażać ludzkie umysły, pozbawiona jest wolnościowego potencjału oraz wyraźnego „ciężenia” ku transgresji.

Teoria zawiera wiedzę, którą możemy zdobyć, zanim będziemy oglądać na własne oczy przedmioty, czyli wiedzę, którą czerpiemy z doświadczeń historii lub dzięki rozwinięciu pojęć abstrakcyjnych. Bez wątpienia, są takie działania praktyczne, do których wykonania wystarcza wstępna wiedza oferowana przez teorię.

Jedynie idee, zdaniem Enrica Bertiego, dostarczają działaniu energii oraz znaczenia etycznego. Jedynym poznaniem, zdolnym do prawdziwego ukierunkowania działania, jest poznanie, które uwalnia się od zwykłych ludzkich interesów i oparte jest na ideach; innymi słowy, poznanie, które charakteryzuje się nastawieniem teoretycznym¹¹⁰. Wartości czysto praktyczne jawią się wówczas człowiekowi jako wartości pozorne; warto więc wyrwać się poza gigantyczny system odniesień, jaki stwarza w naszej psychice wąsko rozumiana tradycja praktyczności.

Przeciw teorii wysuwany bywa także argument, iż w kwestii moralnej istotny jest głównie ludzki czyn, czyli rzeczywistość bierze górę nad teoretyczną deklaracją. To działając na rzecz dobra, człowiek skutecznie swą ludzką naturę i zapewnia wszechświatu dalsze ist-

¹⁰⁹ Ibidem, s. 59–61.

¹¹⁰ E. BERTI: *Wprowadzenie do metafizyki*. Przeł. D. FACCA. Warszawa, Wydawnictwo IFiS, 2002, s. 2.

nienie. Nasuwają się więc pytania: czy nauka jako działalność teoretyczna nie ma swego szlachetnego posłannictwa? Czy szerzenie kultury umysłowej nie przyczynia się do pomnażania ogólnego dobra? Na tak postawione pytania chyba również odpowiemy twierdząco; zarówno więc teoria, jak i praktyka służą szeroko rozumianemu dobru człowieka, a w każdym razie mogą to czynić z niemałym powodzeniem.

Aby nauka — wcielenie rozumu — zdołała się wznieść na dostatecznie wysoki poziom teorii, nie może zajmować się wyłącznie tym, co poszczególne. Zmierza ona nie tylko do objęcia wszelkich zjawisk, lecz przede wszystkim do wykrycia właściwych im prawidłowości. Myśleć to operować tym, co uniwersalne i ogólne, to ujmować rzeczywistość w pojęcia. Nawet takie nauki jak historia, opisujące fakty indywidualne, w swych wyjaśnieniach odwołują się do różnych, dających się zaobserwować, procesów typowych i na nich skupiają swą uwagę. Inaczej historia stałaby się „muzeum” chroniącym przed zapomnieniem cenne pamiątki; i niczym więcej. Tylko dzięki apraktyczności nauka mogła się okazać skuteczna w praktyce¹¹¹.

Z edukacji uniwersyteckiej, jeśli ma pozostać formacją intelektualno-duchową, nie powinno się rugować treści filozoficznych (ani też minimalizować ich znaczenia), a zwłaszcza tych poziomów abstrakcji, którym przypisano całkowitą bezużyteczność. Praktyka jest przecież „skrojona na miarę” wcześniej przyswojonej teorii. Teoria pozwala przejść od wiedzy aktualnej do wiedzy potencjalnej, nieograniczonej żadnymi zaporami myślowymi.

4.3.6. Konsekwencje rozdarcia między pragmatofobią i symbolomanią a pragmatomanią i symbolofobią w naukach pedagogicznych

Prawdziwi praktycy to z pewnością nie ci, którzy niepewnie poruszają się po dorobku nauki i po omacku, na drodze prób i błędów, dochodzą ostatecznie do przyzwoitych rezultatów praktycznych. To także nie te osoby, które „wyważają otwarte drzwi”, nie znając upowszechnionych już koncepcji teoretycznych. Prawdziwy praktyk nie zbagatelizuje żadnej teorii, żadnego prądu intelektualnego, nie zaprezentuje wiedzy przedawnionej, lecz wpierw ją w swoim życiu zweryfi-

¹¹¹ B. SKARGA: *O filozofię bać się nie musimy...*, s. 25—26.

kuje. To pomysłowy kontynuator wysiłku wielu teoretyków, pasjonat wiedzy i doświadczenia. Dobry praktyk to z pewnością nieprzeciętny teoretyk.

Kim wobec tego jest teoretyk? Niedostatecznie samorealizującym się w dziedzinach praktycznych demagogiem? Otóż prawdziwy teoretyk to przede wszystkim człowiek doskonale myślący, utalentowany poznawczo, ale nie ignorant umiejętności ściśle praktycznych. Te ostatnie ceni sobie jako pośredniczące między pracą umysłu i wysiłkiem fizycznym, czyli jako narzędzia pomocne w zmaganiu się z materią życia. Tworząc teorie i koncepcje, z pokorą oddaje hołd temu, co poszczególne i doniosłe realizacyjnie. Choć nie chce przyjąć narzuconego społecznie rygoru doświadczenia, nie jest jednak owładnięty pragmatofobią¹¹².

Lekceważenie teoretycznej formacji intelektualnej nieuchronnie prowadzi do wyeliminowania faktycznej inteligencji, a rozszerzenia „rzemieślniczych” kręgów społecznych, w nauce natomiast — do wzrostu liczebności nawet nie erudytów, a co dopiero badaczy. „Rzemieślnicy” rugują z horyzontu poznawczego wszystko, co nie służy zaspokojeniu ich doraźnych potrzeb życiowych, są zaślepieni symbolofobią lub pragmatomanią i zamknęci na wszelkie ponadempiryczne doniesienia nauki. Wielu ludziom nauki, a zwłaszcza filozofom, przypisuje się szkodliwe odrealnienie. Nedorzecznoscą jest, iż empiria pretenduje do wiedzy dogmatycznej, podczas gdy najlepiej poznajemy nie zewnętrzną rzeczywistość, lecz własny umysł. Odrzucając jednopłaszczyznowy empiryzm, warto się wstawiać za aprioryzmem, nie mistyfikując go. Zawsze potrzebna będzie teoria wyrastająca z innych nauk, lecz pod wieloma względami od tychże niezawisła.

Szerzące się przekonanie, że społeczeństwu nie są potrzebni indywidualiści, ale przede wszystkim jednostki poprawnie wykonujące swą profesję, jest stereotypowo ugruntowane w świadomości społecznej i owocuje zahamowaniem kreatywności naukowej. Wpadając w liczne pułapki utylitaryzmu, w gruncie rzeczy trwoni się siły ludzkie na obronę przed dynamizmem rozwoju społecznego i progresją cywilizacyjną.

W epistemologii materializmu dialektycznego praktyka — przede wszystkim produkcyjna, ale także naukowa — traktowana jest jako zasadnicze źródło, a zarazem cel poznania (z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa) oraz kryterium prawdy. We współczesnej filozofii nauki

¹¹² Pojęcia **pragmatofobii** użył po raz pierwszy Kazimierz Twardowski, wyjaśniając, że jest to niechęć do rzeczy oznaczanych przez symbole, w przeciwieństwie do **symbolomanii**, czyli wiary w nieomylność symboliki.

rolę praktyki naukowej eksponuje eksperymentalizm. Dla kierunków wysuwających na czoło rolę praktyki stosuje się również zbiorczą nazwę „praksizm”.

Podkreślenia wymaga, jak sędzę, opisywana krytycznie przez Józefa Tischnera marksistowska zasada pierwszeństwa praktyki przed teorią. Sens zasady był w ogólnym ujęciu taki: aby poznać, czym naprawdę jest materia, jaka jest rzeczywistość społeczna, kim jest człowiek, nie wystarczy biernie przyglądać się owym rzeczywistościom, lecz należy puścić je w ruch, poddać obróbce, działać na nie i pozwolić, by one działały zarówno na nas, jak i na siebie nawzajem. Prawda o tym, czym jest glina, odsłania się wtedy, gdy z gliny powstaje garnek, ale także odwrotnie — kiedy mimo naszych wysiłków z gliny nie powstaje żywy organizm. Prawda jest efektem zmagania się sił ludzkich z siłami zewnętrznymi, a także człowieka — z własnymi siłami. Wskutek uznania prymatu praktyki przed niezaangażowanym obiektywizmem czystej nauki naród został wtrącony w proces bezustannego eksperymentowania, w postępowanie zgodne z dewizą: „[...] najpierw spróbuj, potem będziesz myślał. Na ostrzu noża stanęła kwestia ethosu nauki”¹¹³.

Pozostaje mieć nadzieję, że prawdziwy *ethos* nauki nie zostanie nigdy w podobny sposób zredukowany, a przedstawiciele nauki będą rozumieć, że nauka może wspierać praktykę, ale nie powinna jej niewolniczo służyć.

4.3.7. Rodzaje powiązań teorii z praktyką – dyskurs Immanuela Kanta z Christianem Garvem

We współczesnej edukacji bardziej przydatna może się okazać analiza różnego rodzaju dyskursów¹¹⁴ pedagogicznych, mających na celu zbudowanie „elementarnego języka edukacji”, niż propagowanie myśli wielkich teoretyków. Tego rodzaju zmiany o charakterze formacyjnym nazywa się ewolucją tożsamości pedagogiki, ujawniającą się w procesie przechodzenia w myśleniu o edukacji od ortodoksji do heterogeniczności. Dyskursy edukacyjne nie stanowią przedmiotu badań zarezerwowanego dla depozytariuszy kapitału zwanego pedagogiką. Są

¹¹³ J. TISCHNER: *Polski kształt dialogu*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002, s. 126.

¹¹⁴ **Dyskurs** — takie działania poznawcze, w których strony są zobowiązane nie tylko do posługiwania się argumentacją respektującą reguły logiczne rozumowania i wnioskowania, ale także do respektowania „zasad dyskusji racjonalnej” (Teresa Hołówska).

one przedmiotem badań niemalże wszystkich nauk humanistycznych. Pojęciem dyskursu możemy określać spory toczony w różnych obszarach kultury, choćby takie jak spory o naukowość (racjonalność) różnych rodzajów wiedzy aspirujących do statusu naukowego, spory o dzieła sztuki, spory o szczegółowe rozwiązania prawne, spory o różne interpretacje zdarzeń i faktów historycznych¹¹⁵. Dyskurs jest wydarzeniem zarazem poznawczym i emocjonalnym, dlatego może przeobrażać uczestników komunikacji, a samej nauce dodać znamion rewolucyjności.

Taka tradycja semantyczna skłania do odkrywania innych strategii uzasadniania wiedzy i dostrzegania w dyskursie dotyczącym relacji między teorią a praktyką edukacyjną nowych obszarów eksploracji naukowej. Spór o miejsce i znaczenie, a także o rodzaj wewnętrznych powiązań między teorią i praktyką wychowania może się okazać nieodzowny zarówno dla teoretyków, jak i dla realizatorów procesu wychowania.

Interesującą polemikę z pierwszą częścią rozprawy Immanuela Kanta *O stosunku teorii do praktyki* przeprowadza Christian Garve. Proponuje on przenieść dyskusję na poziom rozważań teoretycznych nad praktyką w ogóle. Garve występuje przeciw próbom porównawczego łączenia teorii¹¹⁶ z praktyką¹¹⁷, twierdząc, że między nimi nie

¹¹⁵ T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 84–85, 88.

¹¹⁶ **Teorię** definiuje Garve jako sumę wiedzy, którą zgromadzono uprzednio ogólnie na temat pewnych przedmiotów, zanim zaczęto posługiwać się tylko jedną jej częścią — dziedzinami. W teorii nigdy nie mówimy o pojedynczych przedmiotach, lecz o gatunkach i rodzajach. Jej przedmiotem są tylko uwypuklone, wspólne cechy jednostkowe, a pominięte zostają cechy szczególne. To, czego uczy nas teoria, samo w sobie jest dwojakiego rodzaju i wypływa z dwóch źródeł: z ogółu zebranych doświadczeń oraz z pojęć powiązanych w ogniwa, przy czym pojęcia są dziełem doświadczenia i edukacji. CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne...*, s. 157. Dla porównania przytoczę rozumienie teorii w ujęciu Wincentego Okonia. Teoria to zbiór wewnętrznie spójnych sądów, które wyjaśniają pewną grupę zjawisk lub jakąś dziedzinę rzeczywistości. Składa się ona z koncepcji, propozycji i modeli teoretycznych mających charakter wiedzy ogólnej, niezindywidualizowanej. Formuluje pojęcia i twierdzenia dotyczące całokształtu działalności, a więc praktyki uogólnionej, nie odznacza się więc wystarczającą instruktywnością. W naukach empirycznych teoria — to system twierdzeń tłumaczących jakieś fakty w sposób logicznie niesprzeczny; ów system twierdzeń może również obejmować całą dyscyplinę naukową. Składają się na niego prawa nauki, hipotezy i definicje, powiązane z sobą tak, że prawa ogólne znajdują uzasadnienie i wyjaśnienie w prawach i hipotezach bardziej szczegółowych. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 400.

¹¹⁷ **Wiedzę praktyczną**, w rozumieniu Garvego, jest ta, którą człowiek posiadał dzięki własnemu oglądowi rzeczywistości przedmiotów. Nie są to zebrane doświadcze-

powinno dochodzić do świadomie wprowadzanego przeciwieństwa. Pozostają one bowiem zawsze w pewnym stosunku do siebie. Proste twierdzenie, że teoria nie wystarcza do uznania praktyki i często musimy w niej uznawać wyjątki, nie traci na znaczeniu nawet w wyniku bardziej szczegółowych badań.

Według Christiana Garvego teoria powinna rządzić praktyką bez ograniczeń i bez wyjątków we wszystkich sytuacjach, w których w grę wchodzi obowiązek lub prawo. Ale jeśli chodzi o korzyść, szczęśliwość, sztukę czy obyczajowość, teoria musi pogodzić się z ograniczeniami wynikającymi z doświadczenia. Teoria będzie musiała uwzględniać wyjątki w dziedzinie filozofii, etyki, w prawie i mechanice.

Garve dokonuje nie tylko ogólnego rozróżnienia teorii i praktyki, ale prezentuje własny pogląd dotyczący przyczyn ich nieprzylegania do siebie idealnie, mimo że jedna powinna być odbiciem drugiej. Powodów takiego stanu rzeczy filozof upatruje w niedoskonałości rozwoju wiedzy oraz w niezupełności wyników, jakie przynosi. Twierdzi również, że każda teoria jest rezultatem pewnej dozy intelektualnej manipulacji. Niektórym zaś problemom naukowym grozi niebezpieczeństwo zmniejszania się stopnia ich jasności wskutek wydłużania czasu poświęcanego na ich rozważanie. Rzeczywista słabość, a może poniekąd siła różnych teorii tkwi zatem w ich niepewności. Ale dysharmonia między teorią a praktyką niekorzystnie rzutuje na cały zakres ludzkich działań¹¹⁸, nie pozostaje też bez wpływu na wzajemną komunikację praktyków i teoretyków.

nia jego poprzedników, lecz odkrycia pochodzące z jego naocznych obserwacji. Jest to wiedza mniej rozwinięta, ponieważ nowsza i trudniej ją wyrazić za pomocą symboli. To również wiedza, której prawdziwość można ocenić tylko dzięki subiektywnemu poczuciu prawdziwości, ponieważ czas i refleksja nie mogą jeszcze uczynić z niej probierza związku z pozostałymi prawdami. CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne...*, s. 161. Dla porównania przytoczę rozumienie wiedzy praktycznej przez Józefa Pietera. Wiadomości praktyczne można nazwać informacjami przystosowawczymi, tj. służącymi do czynnego przystosowania się do rzeczy, ludzi bądź zjawisk w rozmaitych sytuacjach życiowych i na tle spełniania różnych potrzeb, wykonywania różnorodnych zadań i podejmowania różnych przedsięwzięć. Dotyczą one praktycznego działania, dlatego mają charakter instrukcyjny. J. PIETER: *Co to jest wiedza? Psychologiczne problemy wiedzy osobistej*. Katowice, Wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1962, s. 25.

¹¹⁸ CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne...*, s. 144, 156–157. Por. I. KANT: *Krytyka praktycznego rozumu*. Przeł. J. GAŁECKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 31.

4.3.8. Absurdy teorii i klęski praktyki

Podobieństwo teorii i praktyki widać wyraźnie w doświadczalnej części teorii; matematyka dostarcza w tej materii jedyne wzorca o tak szerokim zakresie. Praktykę określa się niejednokrotnie jako teorię stosowaną — najlepszy weryfikator teorii i metodyki — dając tym samym wyraz integracyjnemu stanowisku myślowemu. Jeśli uda się zrozumieć rozliczne absurdy teorii oraz prawdziwe klęski praktyki, może nie trzeba będzie podnosić tego rodzaju doświadczeń do rangi poznania naukowego.

Dyskusja nad ukazaniem stanowisk oraz całego spektrum zależności między teorią i praktyką będzie, mam nadzieję, służyć pojednaniu ewentualnych opozycjonistów, a także zbudowaniu przychylniej atmosfery naukowej wobec reprezentantów zarówno jednej, jak i drugiej opcji. Uporządkowaniu tej dość zawilej kwestii niech posłuży syntetyczne ujęcie antynomii i tożsamości w obszarze analizowanych kategorii. W refleksji intelektualnej teoria i praktyka tworzyły:

1. „Dwa istniejące obiektywnie porządki rzeczy”, czyli odrębne, niezależne i oddalone od siebie, nieporównywalne dziedziny, niemające punktów stycznych, jak duch i materia, byt i świadomość, jak przedmiot i sąd o nim (obiektywizm poznawczy).
2. Dwie nietożsame sfery, które jednak muszą pozostawać z sobą w pewnej harmonii. Stefan Szuman¹¹⁹ wyjaśnia ową prawidłowość, posługując się pojęciem życia i refleksji o życiu. Czymś jakościowo różnym jest samo życie, a czymś innym refleksja o tymże życiu. Ale chcąc żyć, musimy być refleksyjni, natomiast nadmiar analizy może zniszczyć zdrowy „potok” życia, zamieniając go w nerwicę.
3. Dwie nierównoważne dziedziny życia (relacja drugorzędności praktyki względem teorii). Teoria była nadrzędna i kierująca działaniami ludzkimi, gdyż tylko w języku, czyli w teorii, można wypowiadać się na temat praktyki. Praktyka nie zdoła nic powiedzieć sama o sobie. Pierwszeństwo teorii polega również na tym, że jest ona pierwotna wobec praktyki, z czego wynika jej przewaga (idealizm naukowy).
4. Dwie nierównoważne dziedziny życia (relacja podporządkowania teorii praktyce). Praktyka jawiła się jako nadrzędna, mająca większe znaczenie dla istnienia wszechświata. To ona — wiecznie aktywna siła — przeobraża świat i nadaje mu właściwy kierunek

¹¹⁹ S. SZUMAN: *Afirmacja życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 5.

rozwoju, decydując o ewolucji kosmosu. Doświadczenie praktyczne uderza jednak bezlitośnie w teorie, demaskując je i obnażając wszelkie nieadekwatności (na przykład materializmu).

5. Wykluczające się i przeszkadzające sobie sfery życia umysłowego. Praktyk zaciekle krytykuje teoretyka za pragmatofobię, teoretyk zaś oskarża prakseologa o pragmatomanię.
6. Organiczną całość. Chociaż przestrzennie oddalone od siebie, związane były wspólnym obszarem rozpiętym pomiędzy ekstremami. Krawędź stanowiąca „coś pomiędzy dwoma stronami medalu” wyznacza wiedza metodyczna, czyli najbardziej instruktywna część teorii.
7. Komplementarne dziedziny życia umysłowego — jak w strukturze „puzzlowej”, kiedy to teoria zyskuje swe dopełnienie w praktyce, praktyk zaś nie może się obejść bez przygotowania teoretycznego. Doświadczenie staje się źródłem pomysłodawstwa teoretycznego, natomiast teoria stymuluje wysiłek praktyczny. Jedna i druga dopiero budują całość, stając się odpowiedzialnymi za powstanie systemu. „Zasadnicza różnica między myślą abstrakcyjną a myślą konkretną nie dotyczy ani przedmiotu, ani metody, ale różnią się one przede wszystkim dlatego, że wybierają dopełniające się perspektywy: myśl abstrakcyjna organizuje swe dane wokół idei, myśl konkretna zaś — wokół pewnych przejawów życia społecznego”¹²⁰.
8. Obszary tożsame, tylko z pozoru sprzeczne. Teoria i praktyka, jako faktycznie izomorficzne, wykazują jedynie liczne podobieństwa, nie ma więc między nimi różnic jakościowych.
9. Nieistotne, zamazane znaczeniowo i nieklarowne intelektualnie procesy, niepoddające się spekulacjom umysłowym, lokujące się w sferze neutralności rozumowań. Zwolennicy tego stanowiska przyjmują postawę niechęci i pewnej bezradności wobec tego typu intelektualnych dywagacji.
10. Sfery obce człowiekowi, jeszcze silniej alienujące go w świecie. Ponad teorią i praktyką zawsze góruje jakiś byt osobowy, który organizuje pojęcia stosownie do własnych wartości i doświadczeń. Teoria i praktyka nie powstałyby bez człowieka, który uczynił je wytworem swej świadomości (subiektywizm poznawczy).

Biorąc pod uwagę istotne powiązania teorii z praktyką, wyodrębniłam stanowiska rozłączne (separatywne) i łączne (integracyjne), przemyślałam również opcje logicznie najbardziej neutralne. W rezul-

¹²⁰ J. BAŃKA: *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995, s. 189.

tacie wyodrębniłam co najmniej trzy obszary, które możemy określić jako: „coś ponad” teorią i praktyką, „coś pomiędzy” nimi oraz „coś poniżej” tychże. Stanowiska odróżniające teorię od praktyki eksponują ich odmienność:

- czasową — teoria jawi się jako pierwotna, temporalnie wcześniejsza od praktyki lub odwrotnie; praktyka spostrzegana bywa jednak najczęściej jako „źródłowa”;
- przestrzenną — teoria rozwija się w układzie horyzontalnym, praktyka zaś — w wertykalnym, z czego wynika ich przestrzenne oddalenie; praktyka jest w zasadzie przedpojęciowa, natomiast teoria — subpojęciowa.

4.3.9. Pedagogika, czyli system teoretyczno-praktyczny

Pojednawcze spojrzenie na istotę pedagogicznego powołania znajdujemy w słowach Jana Mirskiego, który twierdzi, że pedagogika nie jest ani czystą teorią, ani czystą praktyką, lecz systemem mieszanym¹²¹, co znajduje wyraz w potocznym, ale jakże trafnym określeniu pedagogiki jako nauki oraz sztuki wychowania. Pod pojęciem sztuki rozumiał Mirski osobistą umiejętność działania, gdyż nauczyciel jest najwyższego rzędu „artystą” rzeźbiącym dusze ludzkie, dla którego teoria powinna być środkiem, nie celem działania.

W podobny sposób określa specyfikę pedagogiki ogólnej Bogdan Suchodolski, próbując przezwyciężyć zjawisko odrywania refleksji pedagogicznej od potrzeb społecznych i roli człowieka w kulturze oraz cywilizacji. Oto, w jaki sposób uczony ten zaakcentował jedność opisowo-normatywnego charakteru nauk pedagogicznych: „Dyskusja nad charakterem pedagogiki jako nauki przez długi czas koncentrowała się wokół dostrzeganej powszechnie dwoistości tej dyscypliny, a mianowicie wokół faktu, iż zajmuje się ona zarówno opisywaniem rzeczywistości, jak i ustalaniem dyrektyw działania, mającego tę rzeczywistość zmienić w sposób zamierzony. [...] Tak więc zarówno rozważania związane z nowoczesnym rozwojem tak zwanych nauk stosowanych lub nauk praktycznych, jak i rozważania oparte o analizę ludzkiej eg-

¹²¹ Podaje za: D. DRYNDA: *Niektóre koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce międzywojennej*. W: *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*. Red. D. DRYNDA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993, s. 23.

zystencji wskazują, że powiązanie elementów opisowych i normatywnych jest dość powszechną właściwością poznania naukowego i że w wielu dyscyplinach występuje ono jako nierozzerwalne. Także i w zakresie pedagogiki powinniśmy więc akceptować tę dwoistość, a nie szukać sposobów rozdzielania tych dwóch elementów. I zamiast próbować konstruować oddzielną naukę o wychowaniu i oddzielną pedagogikę, nasze wysiłki powinny zmierzać do jak najbardziej zespolonego powiązania obu zasadniczych elementów myślenia pedagogicznego: poznawania rzeczywistości wychowawczej i jej przekształcania”¹²².

Dostrzeganie znaczenia teoretyczno-praktycznych powiązań w obszarze poznania pedagogiki ogólnej miało ustrzec pedagogikę przed niebezpieczeństwami związanymi zarówno z praktycyzmem, jak i wzrostem skomplikowanych poznawczo koncepcji teoretycznych. Ideał równoważności teorii i praktyki rozmyślnie koncentruje naszą uwagę nie na współzawodnictwie, lecz na współdziałaniu teoretyków i praktyków w trudzie o przetrwanie świata. Taki styl myślenia, w którym obowiązuje aksjomat sojuszu, rodzi nadzieję, że nawet niespokojna wrzawa może, metamorficznie, stać się kiedyś autentycznym dialogiem.

Spór toczący się wokół znaczenia teorii i praktyki, a wprowadzony do nauki rozstrzyga się dzisiaj w tym sensie, że zostaje uznany za konflikt pozorny, zależny od przyjętego psychologicznego lub przyrodniczego punktu wyjścia. Optymizm tkwiący w spostrzeganiu nauki jako sfery szczególnej integracji nauk dobrze rokuje samej nauce, jak również wszystkim jej apologetom.

Celem niniejszych przemyśleń było przede wszystkim:

- wyakcentowanie znaczenia teorii i praktyki jako jednostek sensu wychowania;
- ustalenie optymalnych dla procesu wychowania relacji między teorią a praktyką pedagogiczną;
- zwrócenie uwagi na to, że praktyka to nie nauka, lecz obszar sprzyjający zastosowaniu rezultatów nauki;
- dostrzeżenie równoważności teorii i praktyki w ramach aksjologicznej natury człowieka i teoretyczno-praktycznej struktury wychowania;
- znalezienie płaszczyzny porozumienia między teoretykami wychowania i praktykującymi pedagogami;
- niwelowanie skutków trzech głównych stereotypów: bezproduktywności teorii, apoteozy praktyki, oddalenia teorii od praktyki;
- minimalizowanie dysproporcji między rozwojem teorii naukowych a doskonaleniem rzeczywistości wychowawczej;

¹²² B. SUCHODOLSKI: *Trzy pedagogiki*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1970, s. 5, 11.

- dostrzeżenie niekorzystnych wychowawczo skutków rozłamu między teorią a jej praktyczną realizacją;
- spojrzenie na pedagogikę jako na teorię relacji między naukowym stanem wiedzy a praktyką edukacyjną;
- dostarczenie „narzędzi” do wartościowania metodyki wychowania i nauczania, czyli obszaru znajdującego się na wyobrażonym kontinuum pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną.

Wierzę, że ta pedagogiczno-filozoficzna synteza ukaże prawdziwą wartość zarówno namysłu teoretycznego, jak i wiedzy praktycznej, jeszcze raz odsłoni sens i pożytek, a przede wszystkim doniosłość dyscyplin teoretycznych, praktycznych, jak również teoretyczno-praktycznych w kulturowym dorobku ludzkości.

4.4. Afirmacja potencjalności człowieka w procesie edukacyjnym

Przyjęcie prawdy o możliwościach osobowego bytu ludzkiego stwarza nowe przesłanki teorii pedagogicznej, która nie abstrahując od aktualnej struktury człowieka, sukcesywnie potwierdza „ja” potencjalne. Potencjalność, o której mowa, oznacza, że człowiek w toku całej swej egzystencji nie jest istnieniem „ukończonym”, w pełni zaktualizowanym, ale nieustannie się rozwijającym. Uznanie niezmięrzonej potencjalności człowieka można uważać nawet za swoisty aksjomat w jego wychowaniu.

Kategoria *potentia*, szczególnie doniosła w naukach pedagogicznych, skłania do asymilacji ontologicznej potrzeby realizacji biologicznych zadatków człowieka, a także jego zdolności, uzdolnień, talentów, czy nawet znamion geniuszu. Identyfikacja — w procesie wychowania — zaciekawienia, zainteresowań i zamiłowań dzieci oraz młodzieży służy zabezpieczeniu podstawowych godności ludzkich, zwłaszcza zaś prawa człowieka do godnościowej samorealizacji. Pojmowanie wychowania jako przestrzeni, w której młody człowiek nie tylko uświadamia sobie własną potencjalność, ale również ochoczo ją skutecznie, zwiększa szansę transmisji wzorców osobowych, opartych na wartościach chronionych w społecznościach ludzkich, takich jak afirmacja osoby ludzkiej i afirmacja życia.

4.4.1. Natura optymalności człowieka

Dyskurs nad fenomenem potencjalności człowieka tworzy miejsce dla — pożądanego w rozwoju nauki — syntonii nauk pedagogicznych z antropologią filozoficzną, socjologią, psychologią, a nawet fizjologią. Każda z tych nauk, mimo dbałości o koherentne ujmowanie istoty ludzkiej, koncentruje się na jednej cesze lub na kilku cechach konstytuujących jego człowieczeństwo. Dla nauk biologicznych człowiek jest organizmem żywym, podlegającym prawom, które rządzą światem organicznym. Fizjologia kładzie nacisk na swoiste formy działania ludzkiego mózgu, a zwłaszcza na mowę i myślenie pojęciowe. Osobę funkcjonującą na poziomie biologicznym określa się pojęciem „osobnik”. W naukach społecznych jest on stworzeniem postępującym zgodnie z prawami, które rządzą społeczeństwem ludzkim. W celu wyraźnej identyfikacji warstwy socjotycznej używa się w nauce pojęcia „jednostka społeczna”, to znaczy osoba bytująca w ludzkiej wspólnoty. W ujęciu nauk ekonomicznych swoistość człowieka polega na tym, że pracuje on za pomocą narzędzi w systemie społecznego podziału pracy¹²³. Człowiek jest więc ujmowany tu jako podmiot gospodarczy. W naukach jurydycznych natomiast deskrypcja osoby ludzkiej dokonuje się za pośrednictwem takich między innymi określeń, jak „osobowość prawna”. Nauki psychologiczno-pedagogiczne traktują człowieka jako podmiot oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych. Na oznaczenie psychicznej warstwy osoby ludzkiej wprowadza się pojęcie „indywidualność”, odnoszące się do jednostki ludzkiej, która wydestkuje się ponad swą identyfikację społeczną cechami swej umysłowości: talentem, zainteresowaniami, ambicją i siłą dążeń. Z punktu widzenia nauk o kulturze człowiek jest istotą tworzącą szczególną rzeczywistość kulturową, realizującą się dzięki wartościom i ideałom moralnym¹²⁴. Filozofia zajmuje się człowiekiem jako bytem zarazem fizykalnym i metafizycznym, zapatrzonym w transcendentalia i odwiecznie cenione idee humanistyki. Duchowość człowieka pozostaje w antropologii filozoficznej najistotniejszym wyróżnikiem człowieczeństwa całej ludzkiej wspólnoty. Stefan Kunowski dla najwyższych pięt ludzkiego rozwoju rezerwuje pojęcie osobowości.

Osobowość to przede wszystkim struktura „samowybrania”, które jest świadome, potwierdzone i ukierunkowane na najwyższe wymiary

¹²³ R. SCHULZ: *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 69.

¹²⁴ T. KOBIERZYCKI: *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo „Pomorze”, 1989, s. 158.

egzystencji. Jest również w swej istocie bytem aksjologicznym, który dowodzi autonomii rozwoju osobowego w planie najwyższych wartości egzystencji. Pojęciem „osobowość” określa się jednostkę możliwie pełną, zarówno co do zakresu, jak i poziomu najistotniejszych właściwości człowieka; najbardziej spoistą i zharmonizowaną, odznaczającą się wysokim stopniem wglądu w samą siebie, doskonalącą się wewnątrznie i samowychowującą¹²⁵.

Kształtowanie charakteru i osobowości pozostaje nadal najważniejszym zadaniem wychowania, ale utworzenie się takich struktur rozwoju indywidualnego jest możliwe jedynie na podłożu istnienia osobowego. W starożytnej filozofii człowieka podmiotowy charakter ludzkiego bytu znajdował wyraz przede wszystkim w pojęciach „du-sza” i „osoba”. Pojęcie osoby ludzkiej jest więc pierwotne wobec pojęcia osobowości i nietożsame z nim, chociaż w wielu naukach pojęcie osobowości wyparło kategorię osoby albo ją wchłaniając, albo eliminując.

Każda dziedzina nauki wspiera nieco inne przymioty człowieka i w ten sposób rozwija odmienne wyróżniki człowieczeństwa. Pozostając w koniecznej harmonii, zapewniają one zarówno właściwy rozwój samemu człowiekowi, jak i satysfakcjonującą progresję nauce. Szczegółne zainteresowanie teoretyków wychowania konstytutywnymi cechami osoby ludzkiej wynika z poszukiwania optymalnych „ścieżek” rozwoju osobistego młodych generacji, a zwłaszcza kreowania takiego klimatu wychowawczego, który połączy zasadę uruchamiania możliwości człowieka z fundamentalną afirmacją wychowanka.

Antropologiczna ocena optymalności człowieka wydaje się szczególnie przydatna pedagogom, którzy są przecież bardziej filozofami wartości niż wyłącznie nauczycielami — pragmatystami. Praca wychowawcza z dziećmi nakłada na nauczyciela obowiązek znajomości wyróżników człowieczeństwa i korzystania z wiedzy o bycie osobowym w propagowaniu w procesie wychowania przymiotów godnych istoty ludzkiej. Pokonywanie moralnych i duchowych niepokojów współczesnych czasów wymaga koncentracji na licznych znamionach etycznej wielkości człowieka w celu wysubtelnienia złożonych relacji wychowawczych.

¹²⁵ Ibidem, s. 159.

4.4.2. Rozwój struktur epistemicznych oraz intuicji szczęścia

Specyficznym przejawem potencjalności osoby ludzkiej jest jej wzmożona aktywność intelektualna. Właśnie ta zdolność ludzka bywa najczęściej identyfikowana z kryterium, za którego pomocą wyodrębnia się człowieka ze świata przyrody. Intelpekt, myślenie słowno-logiczne, nie zaś jedynie konkretno-wyobrażeniowe, wyrażanie siebie za pomocą znaków, a także świadomość „świata poza sobą” i autoświadomość są często jedynymi kategoriami analitycznymi, którymi określa się status bytowy człowieka. W przypadku człowieka abstrakcyjny ogląd świata wywodzi się z poznania naocznego, ale radykalnie przekracza je swymi zupełnie nowymi właściwościami. Stanowią je takie atrybuty, jak „spotęgowana świadomość” — abstrakcyjne odbicie wszelkiej intuicji w nienaocznym poznaniu rozumowym. Samo myślenie i dynamika pozostałych procesów poznawczych nie mogą być jednak ostatecznym kryterium wyodrębniającym byt ludzki z biosfery.

Człowiek, jako że cechuje się szczególną zdolnością dystansu wobec natury, stał się podatny na nowe znaczenia; naturę przekształca w kulturę i cywilizację. Zajmuje on postawę zdystansowaną, z chwilą gdy próbuje zastanowić się nad sobą i własnym miejscem wśród całego stworzenia. Ale jednostronny rozwój struktur epistemicznych zagraża człowiekowi niedorozwojem uczuciowym i moralnym, co demaskuje tezę o tożsamości rozwoju intelektualnego z jego rozwojem osobowym.

Wychowanie młodych generacji powinno opierać się na pierwszeństwie deontologizacji człowieka przed jego „intelektualizacją”, a więc również na docenieniu mądrości życiowej przed sprawnością operacji intelektualnych. Tylko wówczas dopuścimy do głosu myślenie faktyczne, czyli takie, które jest intelektualnym przeżywaniem sensów, nieustannym pytaniem o los i granice wpływu człowieka na jego koleje. Domeną człowieka jest przecież niewątpliwie myślenie heurystyczne, a nie jakiegokolwiek myślenie. Myślenie filozoficzne to typowo ludzkie przeciwieństwo „sztucznej inteligencji”. Inteligencja nie pozostaje w opozycji do intuicji, ale wzmacnia ją i współtworzy. To, co intuicyjne, i to, co wypływa bezpośrednio z ludzkiej inteligencji, może sprzyjać życiu aksjologicznie udanemu i thymicznie pomyślnemu.

4.4.3. Tożsamość bytu osobowego i jego psychiczno-duchowa integracja

Jeszcze innym wyróżnikiem człowieczeństwa autonomizującym jego egzystencję jest pierwotne poczucie tożsamości, które wzmacnia lub osłabia wcześniej wspomniana świadomość.

Kazimierz Dąbrowski przekonuje, że istnieje jakieś miejsce w człowieku, w którym tożsamość, nawet w stanach silnej dezintegracji psychicznej, jest zawarta i przechowywana. Nawet ciężkie postaci zaburzeń w zakresie świadomości nie niszczą tożsamości człowieka pojmowanego jako zwarta całość biosocjopsychiczna i osobowa¹²⁶.

Inicjując rozważania nad ideą zdolności, poszerzamy zarazem pojęcie ludzkiego działania, które uzasadnia charakterystyka człowieka jako istoty zdolnej do bycia sobą. Refleksyjny charakter bycia sobą, które w chwili autodesygnacji samo siebie rozpoznaje, jest tożsamością człowieka¹²⁷. Rozpoznanie siebie samego jako odrębnego „ja” pozwala dopiero zmierzać ku znacznej autonomii funkcjonalnej i moralnej, a zarazem określać własną autentyczność. Prawidłowa identyfikacja siebie samego powinna w procesie wychowania doprowadzić człowieka do należytego rozeznania tego, czym jest zgodność z samym sobą, oraz do ustalenia, jak należy postępować, a więc do mądrości praktycznej.

Mądrość ta zakłada również obopólne rozpoznanie, iż nie tylko ja jestem człowiekiem zdolnym do pewnych dokonań, ale są do tego predysponowani także inni ludzie. Nauczyciel pielęgnuje poczucie tożsamości w samym sobie po to, by utrwalić je w wychowankach i na owym odczuciu bycia sobą zbudować trwałe załączki ich charakteru i osobowości. Mądrość płynąca z autorefleksji i dobrego rozeznania własnych sfer możliwości kształtuje człowieka rozsądnego, który jest najlepszym kandydatem do zawodu nauczyciela. Roztropność jako cnota moralna i zarazem składnik współczesnego ideału wychowania nie przestaje być atrakcyjnym przedmiotem dążeń ludzkich i obiektem pracy samowychowawczej.

¹²⁶ K. DĄBROWSKI: *Funkcje i struktura emocjonalna człowieka*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, s. 82.

¹²⁷ P. RICOEUR: *Drogi rozpoznania*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 57, 80.

4.4.4. Mechanizmy transgresji i transcendencji

Człowiek „przekracza” siebie najpełniej w akcie twórczym, dzięki któremu nie tylko przewyżcza wewnętrzne kryzysy rozwoju, ale także twórczość staje się aktywnością sensotwórczą, w pełni odzwierciedlającą ludzką osobę. Człowiek jest stwarzany, ale również on sam tworzy, stosownie do jakości swego człowieczeństwa. Transcendencja¹²⁸ osobowa i aksjologiczna należy do dynamizmów esencjalizujących rozwój człowieka i wydobywających go ze swej cielesności.

Nic dziwnego, że człowiek odczuwa nieodpartą potrzebę „wyjścia” poza granice biologicznego rozrostu w kierunku poręczenia moralnego tego porządku, który stwarza. Buduje kulturę i cywilizację dookoła siebie jako znak przekroczenia instynktownych jedynie możliwości. Od zewnątrz nazywamy to mianem postępu, od wewnątrz — realizacją moralnego i wychowawczego ideału życiowego. W progresji kulturowej kierowniczą rolę odgrywa sfera rozumowa, natomiast właściwą energią twórczą wszelkiego doskonalenia są potencjalne możliwości człowieka wyzwalamy wewnątrz sfery emocjonalno-moralnej¹²⁹.

Istotnie, najważniejszą cechą antropiczną naszego gatunku jest psychotransgresja. Ludzie nie tylko wykonują działania zachowawcze i obronne, ale dążą także do doskonalenia swych dotychczasowych osiągnięć i dokonań. Dzięki temu „ruchowi naprzód” rozszerzają zakres wartości materialnych i symbolicznych, rozwijając naukę, sztukę oraz religię. Czyny transgresyjne wpływają ze specyficznie ludzkiej motywacji samorozwojowej. Znajomość jej mechanizmów pozwala wyjaśnić, dlaczego człowiek tak często podejmuje wysiłek przewyżczania siebie samego. Aktywność transgresyjną kieruje on przy tym w stronę:

- innych ludzi (działania prospołeczne, altruistyczne);
- samego siebie (samowychowanie, samodoskonalenie, autokreacja);
- symboli (tworzenie kultury, cywilizacji, społecznego i aksjologicznego ładu);
- rzeczy (pomnażanie dóbr materialnych, ekspansja terytorialna i przestrzenna).

Transgresji człowieka dowodzą także istnienie zainteresowań, zamiłowań, uzdolnień i talentów, które czynią go bytem samodetermi-

¹²⁸ **Transcendencja** w filozofii tomistycznej oznaczała Absolut, Immanuel Kant rozumiał ją jako proces rozwoju duchowego człowieka, natomiast Bogdan Nawroczyński definiuje ją jako ludzkie dążenie do wciąż nowych i wyższych celów.

¹²⁹ J. BAŃKA: *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986, s. 73.

nującym się i wewnątrzsterownym¹³⁰. Nieco innymi formami ujawniania się transgresji człowieka są akt miłości i akt wolnego wyboru, te jednak będą przedmiotem wglądu nieco dalej.

4.4.5. Deontologizacja człowieka w procesie wychowania

Rozwój człowieka ukierunkowany na najlepsze wartości i ideały moralne to proces swoistej deontologizacji jego osoby w wymiarze indywidualnym i społecznym, a rezultatem tego procesu jest osiągnięcie dóbr etycznych i moralnych, które pomnażają „bilans” dobra w świecie.

Człowiek podatny na „ciśnienie” pożądaných wartości humanistycznych dokonuje specyficznego wartościowania. Wskazać można przynajmniej dwie osobliwości wartościowania właściwego człowiekowi. Po pierwsze, specyficznym środowiskiem człowieka staje się świat kultury, a więc bytów przez niego przetworzonych; w szerokim sensie cała kultura jest zbiorem wartości i obiektem wartościowania. Po drugie, oceny moralne, które człowiek wydaje, wyrażają jego potrzebę samoaksjologizacji i bycia w zgodności z własnym sumieniem. Obszar ten jest „zamknięty” i zupełnie niedostępny dla zwierząt.

Konieczne dla procesu wychowania i konstytuujące jego sens są idee, wartości i ideały duchowe, od których wychodzimy i które ostatecznie decydują o jakości tego procesu. Ich nieodzowność trudno spostrzec w prawidłowo przebiegającym rozwoju dziecka, ale ich deficyt jest odczuwany wyraźnie w sytuacji zakłóconego rozwoju oraz głębokiej niewydolności społecznej i moralnej.

4.4.6. Język — pole emanacji człowieczeństwa

Mowę, absolutną osobliwość człowieka, tworzy system znaków i symboli składających się na całość jego komunikacji werbalnej. Szczególnie interesujące w mowie ludzkiej są momenty ekspresywne, ujawniające w pełni sens społecznego przekazu. Mowa ludzka — za-

¹³⁰ J. KOZIELECKI: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 23, 62.

również ta zewnętrzna, jak i wewnętrzna — nie jest jedynie narzędziem myślenia. Moc słowa polega na tym, że wyraża ono nie tylko myśli, ale również uczucia, wyobrażenia, akty woli¹³¹, że w mowie zachwycać może zarówno jej strona wokaliczna, semantyczna, syntaktyczna, jak i elementy awokalne: prozodia, mimika i pantomimika.

Język „leczy” i „broni”, ale może również „krzywdzić”. Za jego pośrednictwem przekazujemy tradycję, modele życia i wychowania, dorobek kultury, nauki i całe dziedzictwo minionych pokoleń. Jest on nośnikiem wartości ogólnoludzkich i ich pierwszym „promotorem”. W nim stosunkowo wcześniej ujawniają się pierwsze symptomy zaburzeń aksjologicznych młodego człowieka i za pośrednictwem języka dokonuje się również duchowa przemiana osobowości. Emocjonalne „ciepło” zawarte w mowie ludzkiej oddziałuje terapeutycznie na całe otoczenie, a wychowawcy może przysporzyć wielu zwolenników, gdyż pomaga zjednać sobie nawet najbardziej niepokornych wychowanków.

4.4.7. Ewolucja pierwotnych afektów i emocji w uczuciowość „wyższą”

Najbardziej uderzającą cechą ludzkiej psychiki jest jednak różnorodność uczuć ujawnianych przez człowieka w toku jego życia. Pobudliwość uczuciowa nadaje wewnętrznemu rozwojowi osobowemu właściwą mu dynamikę. Uczuciowość „wyższa” stanowi naczelny dynamizm personalizujący ciało ludzkie. Centrum uczuciowe w człowieku jest zarazem jego aktywnym ośrodkiem aksjologicznym, gdyż uczucia pełnią funkcję swoistego filtra niekontrolowanych impulsów zewnętrznych¹³². Przeżycia graniczne są odpowiedzią na charakter tych wpływów, na przykład radość jest odpowiedzią na uczynione dobro, a smutek może się wiązać z podjęciem błędnych decyzji. Większość uczuć wskazuje więc na jakość procesów samotranscendencji.

Moment transcendencji jest szczególnie widoczny w miłości międzyludzkiej; człowiek przekracza swą biologiczną naturę i skłania się ku doskonałości psychicznej, ku poświęceniu, wierności, absolutnemu oddaniu drugiej osobie. Miłość ludzka jest aktem osobowym, w którym spełnia się życie człowieka i aktualizuje jego dobro. Umożli-

¹³¹ W. TŁOKIŃSKI: *Mowa — przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 31.

¹³² T. KOBIERZYCKI: *Osoba. Dylematy rozwoju...*, s. 109—110.

wia ona istnienie obiektywnych wartości bytowych; łącząc człowieka z drugą osobą, jednoczy go zarazem ze światem innych osób i wartości. Miłość okazuje się optymalnym modelem relacji społecznych, opartych na zgodzie i pojednawczym zrozumieniu. W ontogenezie człowieka umiłowanie poprzedza wszelkie poznanie. Przedmiot, o który poszerza się zakres poznania ludzkiego, musi być wpierw pokochany, a dopiero wtórnie staje się on obiektem analizy intelektualnej. Rozwój zainteresowań poznawczych ma prawdopodobnie swą genezę nie w umyśle człowieka, lecz w jego emocjonalno-uczuciowej *thymos*. Postawa miłośnika znacznie wyprzedza postawę znawcy¹³³.

Założenie to ma sporą wartość w pedagogicznej teorii rozwoju zdolności ludzkich i nieco zmienia optykę patrzenia na proces tworzenia, jak również na sam fenomen talentu czy geniuszu ludzkiego. Miłość rozumiana jako przejaw afirmacji życia mobilizuje najgłębsze pokłady jego osobowości i uruchamia liczne możliwości ludzkie. Wydobywa na jaw to, co typowo ludzkie i zarazem godne powszechnego uszanowania.

4.4.8. Śmiech i uśmiech – przejawy afirmatywnej więzi człowieka z bytem

Ze wszystkich istot żywych jedynie człowiek się uśmiecha, a jego uśmiech jest nie tylko „uśmiechem ust”, „uśmiechem oczu”, ale i całej fizjonomii. Uśmiech człowieka, zachowując swe dawne znaczenie fizjologiczne i psychiczne, wykracza jednak poza nie i rozkwita jako pierwszy znak ludzkiej interioryzacji i autonomii¹³⁴. Choć początkowo w rozwoju ontogenetycznym jest reakcją czysto fizjologiczną, z czasem staje się wysubtelnionym sposobem utrzymania więzi ze światem, aktem komunikowania się z innymi ludźmi.

W pewnym sensie każdy śmiech jest społeczny i każda śmieszność ma społeczną naturę, skoro powstaje z tego, co ludzkie. Henri Bergson nazywa śmiech wprost: „gestem społecznym”. Aby śmiech zrozumieć, trzeba osadzić go w przyrodzonym mu środowisku, którym jest społeczeństwo, przede wszystkim zaś trzeba określić jego funkcję społeczną, to znaczy jego użyteczność. Śmiech musi odpowiadać pew-

¹³³ M. KRAPIEC: *Dzieła*. T. 10: *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999, s. 135–136.

¹³⁴ I. PASZI: *Powaga śmieszności*. Przeł. K. MINCZEWA-GOSPODAREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 20.

nym wymaganiom życia zbiorowego; śmiejemy się bowiem zwykle współ z pewną grupą ludzką, wywołujemy śmiech również innych osób¹³⁵.

Śmiech i uśmiech pełnią w świecie ludzkim wiele różnorodnych funkcji: są ekspresją szczerości, autentyczności człowieka, swoistą samoobroną, gestem pokoju i zgodności, sposobem komunikowania wielu pozytywnych uczuć, ale przede wszystkim pozostają wyróżnikiem człowieka i świadectwem jego bogatej ekspresji, ekspresją samego człowieczeństwa. Szlachetność czynów zostaje podana w wątpliwość, jeśli osobie, która wyświadcza dobro, nie towarzyszą oznaki pozytywnego ożywienia w postaci chociażby uśmiechu.

Uśmiech nauczyciela stwarza atmosferę bezpieczeństwa, zachęca do wysiłku poznawczego oraz emocjonalnego, nie uczy postaw zagrożenia, strachu, informuje o tolerancji nadawcy i jego „otwartości” na nowe sytuacje wychowawcze. Uśmiech nie świadczy o bezradności nauczyciela, ale wręcz przeciwnie, staje się raczej dowodem jego elastyczności w reagowaniu emocjonalnym, a przede wszystkim potwierdza zdolność osób wychowujących młode generacje do rozumienia innych i przejawiania profesjonalnej, rzec można, wyrozumiałości.

4.4.9. Wolność, wolna wola i inne wolitywne struktury ludzkiego charakteru

Określając stan ludzkiej natury jako wolnościowy, należy zaznaczyć wyraźnie, że wolność jest zarazem „błogosławieństwem” i „ciężarem” ludzkiego bytowania. Żadne zabiegi polityczne czy społeczne nie mogą tego zmienić. Wolność rozgrywa się wewnątrz człowieka i w nim osiąga swą postać potencjalną. W stosunku do świata zewnętrznego jedynie pośrednią wolność może nam dać autodeterminacja, kiedy to przymuszamy samych siebie.

Zachowania nacechowane pragnieniem wolności absolutnej są manifestacjami żywiołowości trzech sił składowych ludzkiej natury. Tajemnica wolności człowieka tkwi w tym, co nazywamy „bezwarunkowym odruchem wolności”. To on sprawia, że wbrew wszelkim naturalnym determinacjom i ograniczeniom człowiek chce być „panem” swego losu. W perspektywie metafizycznej pragnienie wolności

¹³⁵ H. BERGSON: *Śmiech. Esej o komizmie*. Przeł. S. CICHOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo KR, 1995, s. 13.

absolutnej wzbudzone jest mocą Siły Stwarzającej i stanowi konieczny warunek pojawienia się wielu form wolności praktycznej. Wolność praktyczna jest wartością użytkową, zaspokaja potrzebę podejmowania suwerennych decyzji w różnych dziedzinach życia¹³⁶. W wolnym wyborze człowiek spełnia się jako osoba ludzka, gdyż akty decyzyjne są aktami szczytowo ludzkimi, nośnikami osobowej odpowiedzialności.

To, co w człowieku jest dobre, „dąży” do wolności, przekonywał Józef Tischner. Wolność, rozumiana jako wyzwolenie człowieka od zła, uwolnienie go od niepokoju moralnego czy egzystencjalnego, jest podstawą szczególnie istotną w wychowaniu dzieci i młodzieży. Człowiek — istota „wolnościolubna”, właśnie w wolności poszukuje godnościowej drogi samorealizacji i usamodzielnienia.

4.4.10. Ludzkie sumienie a konstruowanie sensu życia

Reprezentanci takich dyscyplin nauki, jak: antropologia filozoficzna i antropologia kulturowa, usiłują poszukiwać najbardziej znamiennych wyróżników człowieczeństwa w potrzebie sensu życia, a także w potrzebie posiadania autonomicznej sfery wartości i ideałów moralnych, które dopiero czynią człowieka wolnym wewnętrznie, bo niezależnym od zmiennych i często koniunkturalnych oddziaływań środowiska społecznego. Człowiek jest jedynym bytem, który potrafi zadać pytanie o sens istnienia w ogólności, a dodatkowo jeszcze pragnie ten sens realizować.

Logoterapia jest leczeniem pacjentów z depresji związanej z deprivacją zasadniczej dla człowieka potrzeby sensu życia. Terapia, za pośrednictwem odkrywania indywidualnego sensu życia, to nic innego, jak zwrócenie uwagi na patogenne dla egzystencji ludzkiej skutki nieobecności myślenia i odczuwania życia na sposób filozoficzny. Psychotherapeutyczną funkcję posługiwania się holistyczną wizją świata, i to w aspekcie usensowienia własnego miejsca w strukturze bytu, jak i zdolności do oderwania się od małosłownych, ograniczających energię psychiczną, zapętlań w sieci pseudoproblemów i problemów zastępczych, współcześnie chyba najwyraźniej dostrzegł Viktor Frankl¹³⁷.

¹³⁶ S. KRUSZYŃSKA: *Beniamina Constanta filozofia człowieka*. „Edukacja Filozoficzna” 1994, nr 17, s. 18.

¹³⁷ Podaję za: H. PROMIEŃSKA: *Filozofia i psychologia o istocie człowieczeństwa człowieka*. W: *Trwanie i zmiana wartości moralnych*. Red. H. PROMIEŃSKA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991, s. 98.

Sumienie pojmowane jako ideał moralny istniejący wewnątrz człowieka jest elementem współtworzącym poczucie sensownej egzystencji. Życie ma sens nie w wymiarze zewnętrznej sprawiedliwości ludzkiej, lecz ze względu na istnienie wewnątrzsobowego „wymiaru” sprawiedliwości, dokonującego ostatecznego wartościowania czynów ludzkich. Sumienie jako synonim duchowości człowieka dowodzi również jego wrażliwości na dobro i zło moralne.

Wychowanie człowieka w poczuciu sensu życia powinno być związane z rozwijaniem w nim „modusu bycia”, czyli emocjonalno-duchowej zawartości, jako predyspozycji do „wyższych uzdolnień” aksjologicznych. Za prawidłowym charakterem powinien podążać dopiero rozwój sfery specjalnych uzdolnień poznawczych, artystycznych czy naukowych.

4.4.11. Doskonałe wychowanie – istota ludzkiego geniuszu

Przypisujemy geniusz autorowi dzieł, które swą dojrzałością wzbudzają w nas zdziwienie i zachwyt. Mówimy o dziele genialnym, gdy czujemy, że stoimy wobec czegoś, co nas przerasta, co jest niewspółmierne z przeciętną skalą możliwości, a co jednocześnie realizuje jakieś istotne powszechne ideały. Samorodność i indywidualność geniuszu są największą tajemnicą nauki, zwłaszcza zaś psychologii i pedagogiki twórczości ludzkiej.

Niepodobna przeczyć — mówi John Segond — że człowiek „wielki” przynajmniej w pewnym okresie życia ulega wpływom swych mistrzów, a zawsze czerpie szeroko z dorobku kultury. Nie podlega on wszakże biernie jej wpływom, lecz szukając samopotwierdzenia, wybiera z tej kultury tylko to, co objawia pewne analogie z jego osobistymi tendencjami. Oprócz zadziwiającej wręcz autodeterminacji, wyjątkowej intuicji naukowej lub artystycznej — szczęśliwy zbieg okoliczności, lecz chyba nie przypadek, odgrywa czasem w życiu wielkiego człowieka jakąś rolę. Marcel Proust opowiada o tym, jak potrzeba dobrania rymu naprowadza poetów na ich najlepsze pomysły. Trzeba wszakże umieć ów sprzyjający bieg rzeczy wyzyskać, wyróżnić go spośród wielu nieprzypadków będących naszym udziałem. Trzeba wreszcie mieć z czego wybierać, gdyż szerokie możliwości są udziałem ludzi o intensywnym życiu wewnętrznym. O tym, jaki jest „wielki” człowiek, decyduje w ogóle stan jego organizmu — jego cenestezja. Rubens wylewa swą radość życia na płótno, twórczość Pascala jest twórczością

niedomagającego organizmu, twórczość Rafaela pozwala domyślać się równowagi organicznej malarza¹³⁸.

To, co najistotniejsze, prócz chęci tworzenia, to z pewnością nieprzeciętna wrażliwość i tendencja do „promieniowania” swą duchowością na innych ludzi oraz własne dzieła. Czynniki te mogą stać się przedmiotem pracy wychowawczej i samowychowawczej z dziećmi i młodzieżą. „Szlachetne” rysy charakteru wychowanka w sposób szczególny predysponują go do eksploracji świata, przejawiania odwagi poznawania go w sposób nieograniczony. Zdziwienie życiem staje się sprzymierzeńcem wszelkich odkryć i znaczących dokonań kulturowych.

4.4.12. Od aktualizacji zamiłowań do rozkwitu ludzkiego talentu — ujęcie prakseologiczne

Kreatywna żywiołowość jest osobiwością człowieka, chociaż nie każdy ma takie same jej zasoby; raczej niewielka grupa ludzka dysponuje nią w obfitości. Dynamiczny rozwój zainteresowań zależny jest w znacznym stopniu od spostrzegania samego siebie. Pozytywna, adekwatna samoocena — przewaga w rozwoju indywidualnym językowej kategorii „możę” nad „nie jestem w stanie” — jest istotną sprężyną postępów w samorozwoju dzieci i młodzieży. Brak odwagi i brak wiary we własny „potencjał” intelektualny, emocjonalny czy duchowy są największymi przeszkodami w kształtowaniu uzdolnień i talentów. Z niskiej samooceny płynie całkowity brak zainteresowania samym sobą; niedobory opiekuńczości względem siebie samego uniemożliwiają samodzielne podejmowanie wysiłków samorozwojowych i rodzą destruktywne uczucie znudzenia.

Potrzeba przebywania „w samotności” jest ważnym ogniwem rozwoju wewnętrznego młodej osoby. Najlepsze produkty kulturowe tworzymy sami, w procesie gotowości poznawczo-uczuciowej, kiedy tęsknimy do przebywania z własnymi myślami, emocjami czy doznaniem duchowymi. Przestrzeń ciszy to dla osoby kreatywnej okazja dla satysfakcjonującej autoaktywności. Tego rodzaju samoafirmacji, zwłaszcza w okresie adolescencji, nie należy utożsamiać z rozwojem tendencji narcystycznych, ekscentryzmem czy ostracyzmem społecznym. Radość towarzysząca takim formom obcowania z samym sobą wzmacnia wy-

¹³⁸ Podaje za: M. OSSOWSKA: *O człowieku, moralności i nauce...*, s. 232—233.

trwałość w dążeniach transgresywnych oraz cierpliwość w zmierzaniu do upragnionych wartości i celów.

Prawdopodobnie ważniejsze od wzbudzania w dzieciach ściśle określonych zainteresowań, na przykład literackich, techniczno-wynalazczych, plastycznych, może się okazać uzasadnienie potrzeby rozwijania zainteresowania światem w ogólności i optymistyczne zmotywowanie do pracy nad sobą. W tym celu nauczyciel powinien opracować szczegółową argumentację ukazującą wartość rozwijania zainteresowań i zamiłowań lub też skłonić wychowanków do jej zbudowania. Warto również zastanowić się nad zasadami wdrażającymi program rozwoju indywidualnego dzieci i młodzieży w postaci takich chociażby prostych twierdzeń:

- Należy zaspokajać własną, nawet chwilową ciekawość poznawczą. Zaciekawienie to nie przejaw wścibstwa, „wszędobylstwa” czy „słomianego zapachu”.
- Zainteresowania mogą ewoluować w inne ich postaci, mogą także „obumierać”. Nie trzeba czuć się zażenowanym zmianami w zakresie przedmiotu naszej uwagi.
- Konstrukttywne zainteresowania nie stanowią przeszkód w edukacji młodego człowieka, same są doskonałą edukacją.
- Posiadanie trwałych, pozytywnych zainteresowań wyraża siłę osobowości i podnosi indywidualną atrakcyjność pasjonata.
- Uprawianie zainteresowań oddziałuje terapeutycznie na ich posiadacza i sprzyja odprężeniu psychicznemu. Kto ma zainteresowania, rzadko bywa „zgorzkniały”.
- W zainteresowaniach możemy odbiegać od typowych ich form. Im bardziej są one oryginalne, tym czynią zainteresowanego większym ekspertem w określonej dziedzinie.
- Zainteresowania warto ujawnić przed otoczeniem społecznym; skrywane, często ulegają inercji. Eksterioryzacja własnej psychiki przez zainteresowania wzmacnia ich trwałość.
- Zainteresowań konstruktywnych nie należy tłumić, ale trzeba je „kanalizować” oraz doskonalić formy ich ujawniania.
- Zainteresowania wtórnie budują „filozofię życia” i mogą modyfikować system wartości młodego człowieka, dlatego w ich rozwijaniu powinniśmy kierować się własną intuicją i nie pozwalać, by wpływ innych osób doprowadził do ich zaniechania.
- Nieprawda, że są osoby, które nie posiadają żadnych zainteresowań. Niektóre co najwyżej nie potrafiły ich dotychczas właściwie zidentyfikować. Zawsze można stać się najlepszym ekspertem — profesjonalistą w znajomości samego siebie.

Fenomenologiczne przemyślenia nad ideą zdolności ludzkich prowadzą sukcesywnie do uznania natury optymalności człowieka za istotny aksjomat pedagogiczny, wzmacniający wartość procesu wychowania. Psychologiczne korzyści płynące z przedstawionych założeń teoretycznych i prakseologicznych dotyczą:

- ustalenia w procesie wychowania swoistej formy prymatu „potencjału” ludzkiego przed kapitałem ekonomicznym, a tym samym przyczyniania się do nobilitacji społecznej normy rozwijania dóbr moralnych i duchowych młodego pokolenia;
- zabezpieczenia statusu ideałów moralnych i tworzenia dla nich humanistycznego lobby przez wspieranie osób pragnących aktualizować swoje możliwości; młodzież wybitnie zdolna i utalentowana powinna być nie tylko dobrze rozpoznana, ale i odpowiednio chroniona w systemie oświatowo-wychowawczym;
- odchodzenia realizatorów procesu edukacyjnego od konwencji wyposażania ucznia i wychowanka w kompendium wiedzy oraz umiejętności na rzecz katalizowania mechanizmów osobotwórczych oraz immanentnych motywacji samorozwojowych.

Wychowawca, który jest głęboko przekonany, że człowiek to nie jedynie element świata organicznego, nie najwyższy produkt rozwoju biologicznego, lecz niepowtarzalna osobowość duchowa, która zwraca się ku sobie oraz która transcenduje świat, będzie predysponowany do tego, by rozwijać w swych uczniach w ramach jakiegoś jednego wyróżnika człowieczeństwa, którym jest na przykład wychowanie, wszystkie inne konstytutywne cechy człowieka.

5. Felicytologia pedagogiczna wobec ludzkiego szczęścia i nieszczęścia

Naczelną ideę tego rozdziału oddaje wypowiedź Christophera Newa, który w ramach dyskursu utylitarystów ze zwolennikami supererogacji stwierdził: „[...] uczynienie współżycia społecznego znośnym nie jest celem samoistnym, lecz co najwyżej elementarną postacią realizacji celu właściwego, tzn. ludzkiej szczęśliwości. Mamy obowiązek nie tylko uczynić życie w cywilizowanej formie możliwym, ale również uczynić je na tyle dobrym, na ile tylko potrafimy”¹.

Osobliwością dyskusji nad stanowiskiem felicytologii pedagogicznej wobec ludzkiego szczęścia i nieszczęścia nie jest orzekanie, czym jest szczęście oraz jego przeciwieństwa, ale raczej uporządkowanie zewnętrz- i wewnętrznych wyznaczników życiowej pomyślności, a także odkrywanie złożonej etiologii niepomyślnej egzystencji człowieka.

Pośród licznych uwarunkowań ludzkich nieszczęść, w piątym rozdziale zwróciłam szczególną uwagę na następujące przyczyny nadwątlenia afirmacji życia:

- ekspansję techniki połączoną z uprzedmiotowieniem człowieka,
- zubożenie materialne i duchowe jednostek i grup społecznych,
- niedostosowanie społeczne,
- rozpad więzi uczuciowych,
- poczucie osamotnienia społecznego i alienacji (na przykład u osób starszych lub niepełnosprawnych),
- niekorzystne zjawiska związane z pracą zarobkową, na przykład bezrobocie, wyzysk, „wypalenie zawodowe” lub pracoholizm,
- wyuczony sposób wyjaśniania niepowodzeń życiowych (predysponujący do zachowań submisywnych i pesymizmu),

¹ Podaję za: A. KANIOWSKI: *Supererogacja — zagubiony wymiar etyki. Czyny chwalebne w etykach uniwersalistycznych*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 1999, s. 195—196.

- aberracje aksjologiczne (na przykład terroryzm),
- fałszywe ideologie (na przykład totalitaryzm, materializm),
- uzależnienia (na przykład alkoholizm, narkomania, farmakouzależnienie, internetoholizm, uzależnienie od zakupów lub od psychopatycznych przywódców sekt),
- postawę braku rewerencji dla życia, której konsekwencjami są między innymi: aborcja, eutanazja, ingerencje genetyczne i neurochirurgiczne manipulacje układem emocjonalnym człowieka.

Pomimo eksponowania w tej części rozprawy wielu indywidualnych i globalnych zagrożeń społecznych ostateczną konkluzję stanowi przeświadczenie o przewadze w egzystencji ludzkiej tendencji integracyjnych i rozwojowych nad dezintegracyjnymi. Niewyczerpane wydają się źródła ludzkiego szczęścia, jednak groźne są również te zjawiska, które doprowadzają człowieka do negacji życia. Refleksja ta jest zarazem uzasadnieniem powstania i rozwoju felicytologii pedagogicznej, której przedmiotem badań może być między innymi rozpoznanie stanu równowagi między naturą, kulturą i cywilizacją techniczną, a także określanie sposobów przezwycięzania zachwianej homeostazy człowieka (na przykład wyprowadzania go z depresji, ze stanów suicydalnych i z innych dolegliwości związanych z negatywną inklinacją wartościującą). Treść tego rozdziału jest uzewnętrznieniem mej intencji, by felicytologia pedagogiczna okazała się pomocna w nowoczesnych zastosowaniach diagnostyki i profilaktyki społecznej.

5.1. Współczesny „podbój” szczęścia – zagrożenie afirmacji życia w cywilizacji technicznej

Dziś bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości, gdyż w warunkach nieodwołalnego rozwoju technicznego, niebagatelne okazuje się zapewnienie człowiekowi nie tylko bezpiecznego, ale i satysfakcjonującego istnienia. Pomimo że wielu ludzi już zdaje sobie sprawę z niebezpieczeństw, jakie niesie z sobą rozwój techniczny, liczba osób bezkrytycznie zafascynowanych współczesną techniką jest ogromna. Nawyki myślowe zrodzone z techniki utrwaliły się w postaci technokratycznych doktryn.

Współczesna kultura materialna obezwładnia człowieka, czyniąc go coraz mniej spontanicznym oraz gasząc w nim wszelką wrażliwość i entuzjazm. Środki masowego przekazu, propagując „heroizację przeciętności”, sukcesywnie „uniformizują” gatunek ludzki, miejsce indy-

widualności zajmuje stereotyp. Rozum został sprowadzony do roli czysto instrumentalnej, a komputeryzacja i robotyzacja jeszcze bardziej proces ten pogłębiają².

Wobec groźby rozpanoszenia się techniki w charakterze tyrana ludzkości — panujący porządek społeczny określamy mianem „system technokratyczny”. Pewna działalność, która zgodnie ze swą istotą miała być środkiem prowadzącym do celu, stała się celem samym w sobie. Gałęzie wiedzy, które stanowią podłoże techniki, są przecebiane. Między scjentyzmem, wraz z jego niebezpiecznymi skutkami, i technokracją zachodzi wzajemne oddziaływanie przyczynowe. Skutkiem technokracji jest między innymi hiperorganizacja, której ubezwłasnowalniający wpływ wzrasta wraz z liczbą ludzi poddawanych akcji organizowania. Eksplozywny wzrost zaludnienia i hiperorganizacja grożą duchowym zubożeniem ludzkości i utratą podstawowych praw człowieka³.

5.1.1. Utopia hiperoptymizmu związanego z facylitacją życia

Złudzenie towarzyszące rewolucji technicznej sprowadza się do naiwnego optymizmu, jakoby rozwój techniki mógł uszczęśliwić człowieka dzięki eliminacji jego życiowych niedostatków. Cywilizacja istotnie stwarza przesłanki rozwiązania wielu problemów i zaspokojenia podstawowych ludzkich potrzeb, a tym samym odpowiada na pytanie: z czego żyć? Nie można jednak zapominać, że technika nie udziela tak jednoznacznej odpowiedzi na najważniejsze bodaj z ludzkich pytań: po co żyć i jak żyć, aby uczynić życie warte przeżycia⁴, a nade wszystko — aby było ono zadowalające aksjologicznie?

Technika niesie łatwość fizyczną i intelektualną, która oznacza tu:

- życie pozbawione atrybutu „ważności” oraz wielkości aksjologicznej,
- ograniczenie moralnej samoaktualizacji i poczucia sprawstwa,
- szeroki dostęp do wartości rzeczowych.

² *Dyskursy rozumy: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce.* Red. L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990, s. 43.

³ K. LORENZ: *Regres człowieczeństwa.* Przeł. A. TAUSZYŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 145–146.

⁴ J. BAŃKA: *Humanizacja techniki.* Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1976, s. 3, 14.

Ta podwójna facylitacja, czyli ułatwienie, staje się nowym celem człowieka, a zarazem wartością, o którą zaczyna usilnie zabiegać. Łatwy dostęp do różnorodnych dóbr materialnych sprawia, że przestają one być czynnikami motywacji, stając się po prostu rzeczywistością. Technologia, działając czasami hamująco na system motywacji, sprawia, iż osobowość człowieka stabilizuje się i nabiera charakteru zastoinowego. Nie stymuluje osobowości typu ekspansywnego, rozwojowego, sprzyja natomiast poczuciu bezcelowości życia. Nadmierna łatwość w połączeniu z silnym stresem przyczyniają się w efekcie do stłumienia potrzeby eksploracji. Budzi się obawa przed jej ujawnieniem, w przekonaniu że może to doprowadzić do utraty sytuacji wygodnej.

Człowiek cierpi nie dlatego, że czegoś nie ma, lecz dlatego, że mając wiele rzeczy, nie ma już niczego znaczącego do zrobienia. W ten sposób narasta lęk przed działaniem, które może przynieść utratę poczucia komfortu. Człowiek zamienia wówczas problemy na pseudoproblemy i nawet przeżywanie sukcesu może się przeobrazić w znudzenie⁵.

Technika, wprowadzając „sztuczne ułatwienia”, które likwidują system przeszkód, ruguje tym samym satysfakcję z pokonywania trudności. W sensie aksjologicznym nie stawia w zamian żadnych barier do pokonania, niszcząc w ten sposób zdrowe mechanizmy wolicjonalne. Unikanie wysiłku, ryzyka, dążenie do osiągnięcia standardu — wszystko to nieuchronnie prowadzi do monotonii psychicznej, dezorganizującej biopsychiczny rytm człowieka. Właściwości człowieka inaktywują się, a on sam popada w stan niedowładu motywacji. Częściej reaguje na bodźce, a mniej myśli, odczuwa i pragnie. Walka o ludzką afirmację życia jest właśnie walką przeciw takim „ułatwieniom”, do których skłania człowieka technicznie pojęty praktycyzm. Trudy mają swoją znaczącą rolę — trenują w pokonywaniu sytuacji analogicznego typu i kształtują strukturę osobowości. Tam bowiem, gdzie wszystko można mieć natychmiast, wartość przestaje być w sensie tradycyjnym wartością.

„Powszechnie uważa się, że ludzie szukają przyjemności, ale wydaje się raczej, że szukają trudu, lubią trud”⁶. Poza ograniczoną koniecznością wydatkowania energii zacny „smak” ma radzenie sobie z trudnościami, nawet tymi wewnętrznymi. Człowiek obawia się jedynie trudności nie do pokonania, nie zaś wszelkich trudności⁷. W tra-

⁵ J. BAŃKA: *Edukacja i czas*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 86—87.

⁶ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 501—502.

⁷ S. GARCZYŃSKI: *Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1972, s. 44.

dycyjnych społecznościach panowało przekonanie, że szczęścia należy szukać aktywnie, pokonując po drodze piętrzące się przeszkody.

Tendencje facylitacyjne w obecnej cywilizacji informatycznej doprowadziły do tego, że ludzie czują się źle w sytuacjach, w których nie są pewni własnych możliwości, a do tego spostrzegają wyraźną deheroizację życia. Ceną zaś, jaką płacą za pozorną łatwość życia, jest niemożność uczestniczenia również w jego przyjemnościach. Osiąganie radości w działaniu, poświęceniu i wysiłku na rzecz innych ludzi — oto postawy, które bynajmniej się nie przeżyły. Toteż większą radość daje osobiste zdobycie szczytu górskiego niż osiągnięcie go kolejką linową. Bierna konsumpcja rozrywek daje zadowolenie stosunkowo niewielkie. Szczęście pasywne i „syte”, „spokojne” i „opasłe” nie istnieje. Jako intensywnie radosne przeżywamy tylko te zajęcia, którym towarzyszy wydatkowanie energii fizycznej i psychicznej. Życie szczęśliwe dotyczy więc jakiegoś rodzaju życia czynnego, w którym realizuje się ludzkie upodobanie do wysiłku, inicjatywy, ruchu, swobody i głębi przeżyć.

5.1.2. Przyspieszenie tempa życia a afirmowanie istnienia

Współczesne życie niesie zbyt szybkie zmiany, by ludzie mogli się przystosować do ich treści. Ów przemożny napór przyspieszenia technologicznego sprawia, że człowiek odnosi wrażenie, jakoby on sam i wszystko wokół niego poruszało się szybciej, a proces zmian wymykał się spod jego kontroli. W zastraszającym tempie komponenty sytuacji „wchodzą do” i „wychodzą z” naszego życia, a związki, jakie podejmuje człowiek ze światem: z ludźmi, rzeczami, miejscem, organizacjami i z instytucjami, cechują się krótkotrwałością oraz przejściowością.

Jeszcze bardziej niepokoi filozofów i psychologów fakt, że zjawisko przejściowości może zagrażać również systemom wartości⁸. Deficyt czasu i stały pośpiech w dużym stopniu uniemożliwiają człowiekowi internalizację przeżytych doznań, prowadzą do pobieżnego traktowania informacji, formalizacji kontaktów między ludźmi, obniżenia poziomu syntonii i empatii, a to nie pozostaje bez wpływu na ich subiektywne samopoczucie oraz zdrowie psychiczne⁹.

⁸ A. TOFFLER: *Szok przyszłości*. Przeł. W. OSIATYŃSKI, E. RYSZKA, E. WOYDYŁŁO-OSIATYŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 1974, s. 8—9.

⁹ J. RANSCHBURG: *Lęk — gniew — agresja*. Przeł. M. SCHWEINITZ-KULISIEWICZ. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 17.

Przyspieszony rytm życia jest niezgodny z dziedziczną formą zachowania gatunku *homo sapiens*, dlatego tak wyraźnie zaznacza się antynomia między szybkością fizjologiczną a szybkością techniczną. Szybkość aktów spostrzeżeniowych i ruchowych waha się w granicach dziesiętnych sekundy, a tymczasem tempo środowiska technicznego jest o wiele szybsze. Negatywnym tego następstwem jest poczucie niedoścignięcia i pośpiechu, współistniejące często z odczuciem monotonii, znużenia i niedosytu duchowego.

Oddech człowieka, płytki i przyspieszony, najlepiej odzwierciedla współczesny rytm życia, doskonale oddaje ducha epoki, jakim emanuje nasza cywilizacja „przyspieszonej przedsiębiorczości”¹⁰. Nerwowym przyspieszeniem dotknięty jest nie tylko układ nerwowy czy oddechowy, ale także większość funkcji poznawczych człowieka. Tak szybkie tempo życia ludzi powodując, oprócz wyczerpania psychofizycznego, niemożność samorealizacji, może wyzwolić dążenie do realizacji zaścępczej — poszukiwania fikcyjnych modeli życia.

Człowiek powinien od czasu do czasu ulec potrzebie spowolnienia życia w celu stwierdzenia swej integralności, która sprawia, że jednostka uznaje swe życie za zadowalające. Formę protestu przeciw zawrotnemu tempu życia reprezentuje „yukkuryzm” — społeczny, japoński ruch protestacyjny, którego zwolennicy nawołują, by wtedy, gdy to jest możliwe, działać powoli oraz unikać dorównywania innym (*yukkuri*).

Podkreślenia wymaga fakt, że w płaszczyźnie technicznej postęp może trwać w nieskończoność, natomiast w płaszczyźnie pedagogicznej — nie, chociażby dlatego, że tak pomyślana zmiana naszego organizmu musiałaby doprowadzić do jego substancjalnego unicestwienia.

5.1.3. Zmęczenie industrialne i przeciążenie sensoryczne — utrudnienia w ekspresji radości życia

Człowiek nie jest zupełnie bezwolny wobec techniki, jest przeciw jej twórcą, i chociaż rozwoju techniki nie uda się z pewnością zatrzymać, można jednak wzbogacać go współczynnikami humanistycznymi, takimi jak: autentyczne poczucie odpowiedzialności za istnienie świata, potrzeba umiaru konsumpcyjnego i technologicznego, dążenia homeostatyczne w wielu rejonach zagrożeń cywilizacyjnych.

¹⁰ K. SCHUTT: *Terapia oddechem*. Przeł. D. ŁYŻNIK. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Interspar”, 1998, s. 8.

Zmęczenie mechanizacją i automatyzacją staje się odczuwalne, gdy technika przyczynia się do załamania się tradycyjnych systemów wartości, doprowadzając do „mutacji” aksjologicznych. Specyficzną bowiem cechą wyspecjalizowanej techniki jest jej niechętny stosunek do wszystkich niematerialnych zainteresowań i potrzeb człowieka. Mechanizacja, automatyzacja, a także komputeryzacja uszczupliły również ludzką konieczność odwoływania się do wyobraźni. Drzwi otwierane pneumatycznie rujnują legendę o Sezamie. Zamiast wymaginowanej rozmowy z przebywającym daleko znajomym wystarczy podnieść słuchawkę telefonu, przesłać e-maila lub SMS-a. Deprymujący może się okazać, w gruncie rzeczy, internetowy kontakt z przyjacielem, którego widzimy, a któremu nie można nawet podać ręki.

Oddalenie człowieka od bezpośredniego związku z naturą i drugim człowiekiem, między innymi wskutek rozrastania się internetowych form komunikacji, izoluje człowieka od głębi osobistych przeżyć, jakich dostarcza obcowanie „twarzą w twarz” z dziełami przyrody, wytworami kultury i sztuki oraz z innymi ludźmi. Mnożenie się nieograniczonej ilości mechanicznych pośredników w relacjach z osobami i rzeczami może sprzyjać eliminacji całej gamy odczuć, z radością życia i entuzjazmem włącznie.

Skargę na „odczarowanie świata” wyrażano wielokrotnie od okresu romantyzmu — z dotkliwą świadomością faktu, że nowoczesna racjonalność odseparowała istoty ludzkie w trojaki sposób: od własnego wnętrza, od siebie nawzajem i od świata przyrody. To poczucie przejawia się w naszej kulturze wielorako. Na przykład w fascynacji sposobem życia ludów preindustrialnych albo w obronie wspólnot Aborygenów przed wkroczeniem na ich terytoria cywilizacji przemysłowej. Poczucie to stanowi także ważny wątek feminizmu zakładającego, że władcze podejście do przyrody to przejaw społeczeństwa patriarchalnego. Zwolennicy takiego światopoglądu najeżają się na widok entuzjastów techniki, którym się wydaje, że na wszystkie ludzkie kłopoty znajdzie się wynaleziony przez człowieka lek.

Poglądy atomistyczne i instrumentalne zaczęły się rozpowszechniać wśród klas oświeconych Europy Zachodniej i Ameryki jeszcze przed rewolucją przemysłową, a znaczenie tego ideologicznego podłoża nowoczesnego kapitalizmu opisał już Max Weber. Racjonalność instrumentalna prowadzi, rzecz jasna, do wypaczeń: utwierdza światopogląd atomistyczny oraz wzmaga niewrażliwość na przyrodę.

Jak to się dzieje, pyta Charles Taylor, że każdy zgadza się, iż wysypisko śmieci jest konieczne, ale nikt nie chce go mieć na swoim podwórzu? Kiedy jednak wokół kwestii zagrożeń środowiska życia człowieka wytworzy się klimat zrozumienia, zachowanie jakiegoś dzie-

wiczego obszaru czy ocalenie zagrożonego gatunku staną się wspólnym celem całej społeczności¹¹.

Technika „przedwczorajsza” budzi jeszcze wrażenie naturalności; parowozy, parostatki, krosna parowe nierzadko tchną wręcz romantyzmem. Nowoczesna technika izoluje się nie tylko od przyrody, staje się obca także wobec struktur i procesów, które są dla nas zmysłowo uchwytne. W lokomotywie parowej można rozpoznać zwierzę pociągowe, które dyszy pod ciężarem ładunku. Zasada działania młynów wodnych lub wiatraków jest nie tylko bezpośrednio zrozumiała, ale można ją po prostu oglądać. W lokomotywach czy młynach o napędzie elektrycznym nie ma już śladu tej zmysłowej jakości.

Tę narastającą obcość techniki dla człowieka opisał Ernst Bloch w eseju *Strach inżyniera*. Zaskakujące dla inżyniera jest to, że procesów zachodzących we wnętrzu chłodziarki nie można uchwycić naocznie, lecz jedynie za pomocą znaków języka matematycznego. Do obcości nowoczesnej techniki przyczynia się także jej wymiar. Zarówno w przypadku wielkich chłodni kominowych, jak i mikroskopijnych układów scalonych mikroelektroniki technika przekracza miarę dotychczas znaną ludziom i nabiera w ten sposób cech niesamowitości.

Przedmioty nowoczesnej techniki stanowią trudny do przeoczenia kontrast ze swą przyrodniczą bazą. Od kiedy piękne pejzaże zamieniają się w hałdy, a hałdy w piękne pejzaże, nawet świat natury stracił swój pozór pierwotności. Środowisko życiowe milionów ludzi jest wytworzonym technicznie sztucznym światem. Ludzie całe miesiące chodzą, ani razu nie postawiwszy stopy na prawdziwej ziemi; zawsze tylko na asfalcie, linoleum, sztucznym kamieniu, utwardzonym szkle. Plaże, pokryte nawierzchnią, stają się coraz częściej rezultatem umiejętności technicznych. Zdarza się, że uczestnicy międzynarodowych spotkań po powrocie do domu nie potrafią określić, czy w miejscowości, w której przebywali, było zimno czy ciepło, gdyż znajdowali się wyłącznie w klimatyzowanych pomieszczeniach¹².

¹¹ CH. TAYLOR: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. PAWELEC. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1999, s. 76–80.

¹² Ibidem, s. 65.

5.1.4. Regenerujące oddziaływanie środowiska naturalnego a ekspansja technosfery

Nawet najprostsza z ludzkich reakcji na stechniczowaną cywilizację — ucieczka w niezbadane obszary geograficzne — staje się dziś znacznie utrudniona. Systematycznemu zmniejszaniu się podlega biosfera i geosfera na rzecz ekspansji technosfery. Kurczy się także obszar wiejski. Miasto jest w pełni dziełem człowieka. Nawet parki i ogrody są uformowane bez reszty rękami ludzkimi¹³. Przestrzeń miejska w odbiorze społecznym jest zdestrukturalizowana i amorficzna. Miasto staje się molochem „pożerającym” swych mieszkańców. Jednocześnie w efekcie tak zwanego koncentrowania się elementów instytucjonalno-administracyjnych rodzi się niebezpieczeństwo zaniżania wszelkich kontaktów osobowych¹⁴.

Nie ulega wątpliwości, że warunki życia w mieście determinują występowanie w jego określonych strefach wielu zjawisk społecznie negatywnych, a związanych chociażby z niewłaściwą organizacją przestrzeni, dużą przestrzenną koncentracją życia oraz z ryzykiem rozprzestrzenienia się patologii społecznych i zagrożeń ekologicznych¹⁵.

Renee Taylor jakże słusznie konstatuje: „[...] na próżno budujemy miasto, jeżeli najpierw nie zbudujemy człowieka”¹⁶. Desmond Morris podkreśla, że człowiek jako gatunek jest psychicznie nieprzygotowany do życia w warunkach cywilizacji miejskiej. Tkwi w nim atawistyczna tęsknota za intymnymi kontaktami w małych grupach opartych na wspólnocie krwi, zamieszkania i produkcji. Jest to cecha gatunkowa i odstępstwo od niej sprawia, że czujemy się źle — mimo komfortu cywilizacji — a przede wszystkim nieswojo. Rodzi się w nas poczucie, że świat techniki — niezależnie od materialnej obfitości — jest światem jakoś źle urządzonym.

¹³ J. BAŃKA: *Humanizacja techniki...*, s. 29.

¹⁴ M. CZERWIŃSKI: *Życie po miejsku*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1973, s. 28.

¹⁵ K. CZEKAJ, J. WÓDZ: *Miasto — ekologia społeczna, patologia społeczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991, s. 8.

¹⁶ R. TAYLOR: *Tajemnice zdrowia plemienia Hunzów: długie życie i szczęście*. Przeł. M. GRODECKA. Katowice, Wydawnictwo „Kos”, 2002, s. 27.

5.1.5. Urzeczowienie człowieczeństwa i rozrost mentalności „kupieckiej” — inercja akceptacji życia

Jednym z największych niebezpieczeństw cywilizacji technicznej jest ponadto proces utraty samoświadomości i przeżywania własnego człowieczeństwa na skutek „technicznego” spojrzenia na człowieka. Odkrycie najnowszych technik rodzi w człowieku chęć porównania się z nimi. Człowiek zaczyna się poważnie zastanawiać, czy on sam nie jest również tylko bardzo skomplikowanym automatem, skoro programy komputerowe skonstruowane są w taki sposób, by maksymalnie naśladować osobowość człowieka. Na szczęście komputer nie ma osobowości, ma jedynie program, wprowadzony zresztą przez samego człowieka. Zbyt często jednak mówi się o energii tkwiącej w technice, a relatywnie mało — o potencjale godności człowieka oraz wartości innych bytów żyjących.

Rysem charakterystycznym przyspieszonego rozwoju cywilizacji stało się dawanie w praktyce pierwszeństwa przedmiotowemu wymiarowi życia ludzkiego przed jego wymiarem podmiotowym, mimo iż przedmiot jest jedynie odkryciem ludzkiego podmiotu, a przedmiotowość — wynikiem określonej praktyki podmiotowej¹⁷. W konsekwencji człowiek coraz częściej traktowany jest jako narzędzie produkcji, na równi z całym zespołem narzędzi pracy, którymi sam się posługuje¹⁸.

Max Scheler wskazuje, że „w toku rozwoju cywilizacji nowożytnej rzeczy stały się panem i mistrzem dla ludzi. Rzeczy były coraz mądrzejsze i silniejsze, coraz piękniejsze i większe, a człowiek, który je stworzył, stawał się coraz mniejszym i mniej znaczącym — coraz bardziej kółkiem we własnej maszynie”¹⁹. Filozof ten, oceniając współczesne społeczeństwo, sądzi również, że wskutek dominacji mentalności kupiecko-przemysłowej nad mentalnością teologiczno-metafizyczną nastąpiło poważne zachwianie hierarchii aksjologicznej, a mianowicie podporządkowanie wartości stojącej wyżej wartości niższej.

Wartości decydujące o tym, że jest się dobrym kupcem — takie jak rozważa, zdolność zdecydowanego działania, przystosowywania się

¹⁷ R. SCHULZ: *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 95.

¹⁸ J. FILIPKOWSKI: *Praca — bógostawieństwo czy przekleństwo człowieka*. W: *Z zagadnień filozofii człowieka*. Red. J. STARAŃCZAK. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, s. 72.

¹⁹ M. SCHELER: *Resentyment a moralność*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1977, s. 212.

do zmieniających się szybko warunków, „zmysł” kalkulacji, „przebojowość”, oszczędność, skrupulatność, wyrachowanie — zostają uznane za wartości moralne powszechnie obowiązujące. Życie człowieka jest w takim stopniu wartościowe, w jakim znajduje usprawiedliwienie w pożytku przynoszonym pewnej grupie.

Obowiązuje natomiast zasada: kto nie może dostosować się do mechanizmu cywilizacji utylitarystycznej, niechaj ginie, niezależnie od wartości witalnych, jakie ponadto reprezentuje²⁰.

5.1.6. „Zoperowane” nieszczęście — mikrochirurgiczne manipulacje systemem afektywnym człowieka

Zagrożenia, jakie niesie z sobą odkrycie i lokalizacja ludzkich ośrodków przyjemności w strukturach mózgu, nietrudno przewidzieć. Już od pewnego czasu rośnie rzesza zainteresowanych wynikami badań naukowych korporacji, przeliczających zyski z tak ukierunkowanych oddziaływań na struktury mózgu ludzkiego odpowiedzialne za pozytywne lub negatywne doznania uczuciowe²¹. Pokusa usunięcia przykrych objawów depresji oraz innych postaci nerwic, albo też po prostu zintensyfikowanie przyjemnych przeżyć w schyłkowym okresie życia człowieka, jest dość silna i przypomina batalię o usankcjonowanie ingerencji genetycznych, takich jak na przykład klonowanie.

Zuchwałość i rozkapryśzenie współczesnych entuzjastów techniki mogą doprowadzić do wielu niepokojących i nieodwracalnych zjawisk. Zakłócenia równowagi nerwowej człowieka, takie jak depresja, informują, że organizm potrzebuje jakiejś zmiany, która przywróciłaby ustrojowi stan normalizacji. Dezintegracja tego typu nie jest bez znaczenia dla rozwoju organizmu, a czasem — dla przemiany aksjologicznej i osiągnięcia dojrzałości psychicznej.

Ponadto wszelkie ingerencje w korę mózgową, dość nienaturalne i nadużywane z błahych powodów, nie tylko mogą nie przynieść spodziewanych rezultatów, ale mogą doprowadzić do pogorszenia się „gospodarki” uczuciowej osoby ludzkiej. Kiedy człowiek nie będzie już rozpoznawał samego siebie i ciągle będzie poszukiwał coraz większego

²⁰ Podaję za: L. HOSTYŃSKI: *Wartości utylitarne*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998, s. 33.

²¹ P. POTOROCZYN: *Przyjemność — adres znany korporacji*. „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 18, s. 18.

zadowolenia bez własnego w tym udziału, okaże się prawdopodobnie, że zmierza wprost ku nihilizmowi i głębszym jeszcze zaburzeniom psychicznym. Brak afirmacji życia, wynikający z wadliwych postaw moralnych i społecznych, powinien być usuwany w podobny sposób, czyli przez zmianę owych postaw i wewnętrzną weryfikację własnego zachowania.

Czy szczęście, które dotychczas oświeślało w równym stopniu bogatych i ubogich, zamieszkujących na biegunie i w strefie podzwrotnikowej, teraz ma być udziałem tylko zamożnych obywateli świata? Zwiększanie dysproporcji i niesprawiedliwości społecznych to nie jedyny mankament manipulacji medycznych, które mają się stać realnością już w XXI wieku. Czy rzeczywiście osoba nieszczęśliwa nie wymaga niczego więcej niż operacji na mózgowych ośrodkach nieszczęścia?

To przejaw specyficznego, nowożytnego redukcjonizmu w spostrzeganiu duchowych potrzeb człowieka i złożoności jego natury. To karygodny błąd współczesnych w percepcji istoty ludzkiej, wynikający głównie z zaniechania antropologii filozoficznej, a zaufania ekonomii, która chciałaby ogłosić się nową „antropologią” ludzkiej materii. Deficyty życiowej mądrości mogą jednak zaważyć na istnieniu ludzkości, a przynajmniej niekorzystnie zadecydować o przetrwaniu naturalnych pokładów afirmacji życia.

5.1.7. Wypieranie niepokoju egzystencjalnego przez niepokój konsumpcyjny

Rozbudzenie namiętności posiadania i potrzeb konsumpcyjnych prowadzi do niebezpiecznego przekonania, że jakość życia zależy od liczby i materialnej wartości rzeczy posiadanych na własność. Jednocześnie da się zaobserwować symptomy dewaluacji posiadania i znużenie mirażem konsumpcyjnym. Kapitalizm nadający prymarne znaczenie wymianie handlowej i rynkowi towarowemu potęguje tendencję do traktowania wszystkiego jak towaru. W skali społecznej natomiast mnożą się zachowania ludzi, którzy również w bliskich relacjach osobowych przypominają wyrachowanych kupców.

Głównymi kryteriami działania wielu instytucji społecznych, także tych wychowawczych, stały się wydajność i finansowy zysk. System edukacyjny przypomina niejednokrotnie mniej lub bardziej wydajną fabrykę. Maksymalizacja efektywności i dochodów staje się zasadniczym celem pedagoga menadżera. Również uczeń staje się przedmio-

tem wielorakich manipulacji²², które bynajmniej nie czynią go bardziej zadowolonym z życia.

Niepokoić może zjawisko, które antycypował już Karl Mannheim, a które, w moim przekonaniu, wciąż obserwujemy, mianowicie — zjawisko nieproporcjonalnego rozwoju dyspozycji ludzkich. Osiągnięcia techniki i poziom intelektualny człowieka zdecydowanie wyprzedziły rozwój sił moralnych i rozumienie porządku społecznego²³. Sytuacja człowieka w świecie współczesnym wydaje się daleka od obiektywnych wymagań porządku moralnego.

Istotny sens człowieczeństwa leży však w podstawowej potrzebie troski człowieka o człowieka, o przyszłość ludzkości, o „pierwszeństwo etyki nad techniką, prymat osoby w stosunku do rzeczy oraz wyższość ducha wobec materii” — takie przesłanie formułuje Jan Paweł II w encyklice *Redemptor hominis*²⁴.

Cywilizację współczesną poddaje radykalnej krytyce Erich Fromm w dziele *Mieć czy być* z tego powodu, że dominujący w niej sposób istnienia jest zorientowany na posiadanie. Do jego przejawów należą między innymi: utożsamianie szczęścia z zaspokojeniem zmysłowym, zachłanność, hiperkonsumpcja, a także eksploatorski stosunek do przyrody. Lista grzechów związanych z praktykowaniem postaw typowych dla kapitalistycznego konsumpcjonizmu jest znacznie dłuższa. Czy można w ogóle myśleć o jakiejś realnej alternatywie?

Odpowiedź Fromma — szkicowo rzecz ujmując — jest prosta: potrzebna jest zdecydowana przemiana postaw i wartości ludzkich. Musi zwyciężyć modus bycia nad posiadaniem. Ludzie muszą się odwrócić od fałszywego systemu wartości i powrócić do wartości głoszonych przez twórców wielkich religii humanistycznych²⁵.

W tym kontekście z ogromną wyrazistością ujawnia się wprawdzie skrajność, ale zarazem trafność sądu Jeana Jacquesa Rousseau, który sygnalizował w jednej ze swoich rozpraw: „[...] cywilizacja jest niedorzecznością, skoro nie czyni ludzi lepszymi, zwłaszcza że również nie czyni ich szczęśliwymi”²⁶.

²² J. KOZIELECKI: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 124.

²³ K. MANNHEIM: *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*. Przeł. A. RAŹNIEWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974, s. 108.

²⁴ JAN PAWEŁ II: *Redemptor hominis*. W: JAN XXIII, PAWEŁ VI, JAN PAWEŁ II: *Encykliki*. Warszawa, Wydawnictwo PAX, 1981, rozdział 3, s. 237.

²⁵ E. FROMM: *Mieć czy być?* Przeł. J. KARŁOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000, s. 9—10. Por. G. MARCEL: *Być i mieć*. Przeł. D. ESKA. Warszawa, Wydawnictwo PAX, 2001.

²⁶ J.J. ROUSSEAU: *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1955, s. 25.

5.1.8. Atrofia ludzkiej uczuciowości „wyższej” – syndrom zanikania „życia żarliwego”

Cywilizacja techniczna, sprzyjając atrofii uczuć, z pewnością nie generuje ich pozytywnej, spontanicznej ekspresji. Zdolność odczuwania, przeżywania jest najbardziej zagrożonym spośród bogactw, jakimi jeszcze dysponujemy. Oto zanika „życie żarliwe”, które kiedyś dawało człowiekowi poczucie sensu życia i poczucie szczęścia.

Niebezpieczeństwo naszych czasów polega również na zwulgaryzowaniu jakości życia i poniechaniu „ciepłych” stron zachowania, a także narzuceniu człowiekowi rytmu maszyny. Nauka uwolniła nas od zależności od przyrody, ale na miejscu przyrody postawiła technikę i sprawiła, że w dalszym ciągu człowiek jest zagrożony i nieautonomiczny.

W XXI wieku czyni spustoszenie zupełnie nowa dolegliwość polegająca na braku filozofii życiowej i trudności zajęcia postawy afirmatywnej wobec otaczających zjawisk. W kryzysie systemu życia na Ziemi również ludzka afirmacja życia staje się utrudniona²⁷. Nie można przecież kochać przestrzeni całkowicie zdegradowanej estetycznie, a nierzadko przypominającej śmietnisko.

Człowiekowi współczesnemu pozornie nic nie dolega, mimo to przeżywa stany przygnębienia i zaburzeń nerwicowych. Cierpi przede wszystkim sfera jego kontaktów osobistych, które są niezbyt liczne i mało pogłębione. Zdaje się także stale zagrożony tym, co jest jego własnym wytworem. Owoce tej wielorakiej działalności człowieka zbyt szybko i w sposób najczęściej nieprzewidywany kierują się przeciw niemu. Na tym chyba polega główny dramat współczesnej ludzkiej egzystencji w jej najszerszym i najpowszechniejszym wymiarze.

5.1.9. Nowe odmiany lęku cywilizacyjnego – zaburzenia chęci życia

Człowiek coraz częściej bytuje w lęku. Żyje w lęku o to, że jego wytwory — nie wszystkie i nie większość, ale niektóre, i to właśnie te, zawierając szczególnie wkład ludzkiej pomysłowości oraz przedsiębior-

²⁷ S. SPRINGER: *Ekologiczny kryzys nowożytnego świata w poglądach filozoficznych Jürgena Moltmanna*. „Zeszyty Filozoficzne” 1996, nr 5, s. 9.

czości — mogą zostać obrócone w sposób radykalny przeciwko człowiekowi, stając się środkami jakiegoś wręcz niewyobrażalnego samozniszczenia, zaznacza Jan Paweł II²⁸.

Współczesna wersja *carpe diem* (łac. „chwytaj dzień”) nie może więc oznaczać dowolnego używania życia, ale raczej wyjątkowo umiejętnie korzystanie z sensu czasu ludzkiego dla dobra własnego i innych ludzi, w braterskiej więzi z wszystkimi bytami sąsiadującymi z człowiekiem w przestrzeni kosmicznej.

W cywilizacji, której użytkownicy mają realne możliwości, by dokonać globalnego samounicestwienia, radość życia powinna być silniej niż kiedykolwiek związana z poczuciem odpowiedzialności za losy świata. Ten rodzaj afirmacji życia, który wypływa ze znacznej wrażliwości aksjologicznej, pozwoli człowiekowi zmierzać ku etycznemu optimum, z łagodnością i pokorą poruszać się we wszechświecie, pokonując eksploataorską chciwość i instrumentalny racjonalizm.

Lęki, które można by nazwać cywilizacyjnymi, gdyż dotyczą niepokoju o przetrwanie ludzkiej kultury i cywilizacji, wraz z lękami natury ekologicznej podświadomie uderzają w zasoby wewnętrznej pogody człowieka, w jego zdolność cieszenia się samym procesem życia, istnieniem obok człowieka innych istot żywych, jak i przyrody nieożywionej. Człowiekowi niedostrzegającemu innych znaczeń swego naturalnego środowiska, jak tylko te, które służą celom doraźnego użycia i zużycia, sprawia trudność traktowanie piękna natury jako powodu do przeżywania afirmacji życia, zachwytu nad jej różnorodnością i kojącą harmonią.

Umysł ludzki bombardują niezliczone informacje. „Zatrucie informacyjne” polega między innymi na tym, że wśród olbrzymich ilości informacji niewiele jest rzeczywiście dla człowieka istotnych i prawdziwych. Zagęszczenie informacji, których jest za wiele, by je przyjąć, wyselekcjonować i uporządkować, musi prowadzić do psychicznego zubożenia na nie.

Zjawisko sensorycznego przeciążenia człowieka, badane przez Adolfa Dittricha i Christiana Scharfettera, objawia się paraliżem naturalnych sposobów działania i odczuwania, co w konsekwencji prowadzi do stanu niepewności, poczucia pustki, lęku, a nawet do schizofrenii²⁹. Nadmiar stymulacji doprowadza do tego, że człowiek nie potrafi już radować się codziennością, zwyczajnymi czynnościami ży-

²⁸ JAN PAWEŁ II: *Redemptor hominis...*, s. 235.

²⁹ Podaję za: T. SIKORA: „*Nihilologia redidiva*”. *Zamiast wstępu*. W: *Wokół nihilizmu*. Red. G. SOWIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo A, 2001, s. 9.

ciowymi. Nieustannie czeka na niecodzienny bodziec, sensację, zdarzenie, błysk nowości, który „zbudziłby” go ze stanu przygnębienia.

Postęp techniczny wyprzedza nieprzygotowanych do niego psychicznie i wpędza w poczucie osamotnienia. Widoczne są coraz wyraźniej oznaki alienacji człowieka i całych grup społecznych, przybierające postać osłabienia spójności wewnętrznej między elementami systemu, co skutkuje rozpadem więzi społecznej. Lęk jako przejaw głębokich i długotrwałych niepokojów człowieka ewoluuje wraz z rozwojem cywilizacji technicznej. Współczesny człowiek lęka się nie tylko tego, co wzbudzało już respekt epikurejczyków. Przedmioty lękotwórcze dotyczą zupełnie nowych i często przestrzennie oddalonych od konkretnego człowieka kwestii. Wzrost cywilizacyjny współuczestniczy w generowaniu następujących typów lęku przed:

- alienacją człowieka w technosferze,
- nadmierną automatyzacją i technicyzacją życia,
- internetowymi formami komunikacji,
- globalnym kryzysem wartości: denaturalizacją życia, upadkiem altruizmu, humanizmu,
- militaryzacją świata,
- zagładą świata za pośrednictwem nowoczesnej technologii zbrojnej,
- katastrofą ekologiczną, ekostresem,
- utratą komfortu, łatwości życia, wygody,
- zatraceniem się w nadmiernej konsumpcji, zaspokajaniu „sztucznych” potrzeb,
- materialnym ubóstwem,
- zubożeniem życia duchowego,
- upadkiem kultury niematerialnej,
- zawrotnym tempem życia,
- agresywną konkurencją rynkową i rywalizacją międzyludzką.

Jeśli zważyć na wymienione zagrożenia, sposoby zabezpieczenia ludzkiej pogody duchowej, a tym samym równowagi psychosomatycznej, stają się kwestią o niebagatelnym znaczeniu. Ochrona subtelnych właściwości natury człowieka powinna stać się przedmiotem troski nie tylko humanistów, którzy domagają się kultywowania człowieczeństwa, ale wszystkich, którzy chcą nadal cieszyć się istnieniem naszej kultury. Na skrajność ujęć nadmiernie optymistycznych wobec techniki zwracały uwagę wystąpienia zegistów z ich hasłem „*zero growth*” (zero wzrostu). W 1972 roku działacze ci głosili konieczność zahamowania rozwoju cywilizacji przemysłowej.

Podobnie raporty U Thanta, mentoński, Klubu Rzymskiego obrażają się przeciwko tradycyjnie pojmowanej roli postępu, zgodnie z którą człowiek posuwać się powinien nieograniczenie w podboju

przyrody³⁰. Technokratyzm zbankrutował nie dlatego, że cechuje go monumentalizm, lecz raczej dlatego, że z ludzkiego punktu widzenia nie jest wzbogacający.

Winy za kryzys nowożytnego świata nie można zrzucać jednakże wyłącznie na technikę i prowadzoną za jej pomocą eksploatację natury, ani też na nauki ścisłe, które uczyniły z człowieka pana nad naturą, czy wreszcie na tradycję judeochrześcijańską z błędnie interpretowaną i opacznie wdrażaną w życie wiarą w przyzwolenie: „czyńcie sobie Ziemię poddaną”. Wywodzi się on również, a może przede wszystkim, z ludzkiej potrzeby władzy i dominacji³¹. Człowiek współczesny jest podświadomie bliski filozofii afirmacji życia, która obala wartości technokratyczne, i żyje dialektyką wartości wynikających z natury ludzkiej, sam staje się w niej miarą wartości.

Z dotychczasowych analiz obejmujących swym zakresem rdzeń filozofii techniki i cywilizacji, a także pedagogiczne przesłanie dla współczesnego wychowania młodych generacji możemy wyprowadzić następujące wnioski:

1. Gwałtowna technicyzacja odziera człowieka z możliwości zaspokojenia prymarnych ludzkich pragnień, z marzeniem o szczęściu wyłącznie. Humanistyczna zasada, aby tworzyć to, co zaspokaja ludzkie potrzeby, została zastąpiona zasadą, według której trzeba robić to, co jest technicznie wykonalne, nawet jeśli działanie to nie przysparza szczęścia ludzkości. Dodatkowo, utrwaliło się złudne i bardzo destruktywne przekonanie, że ludzkie zadowolenie da się, dzięki coraz doskonalszej technice, w końcu wyprodukować.
2. Fakty wskazują, że technika nie mieści się w sposób jednoznaczny w ogólnie pojętym humanizmie. Możliwa jest jednak humanizacja techniki jako forma współdziałania z technologią. Mówiąc o technice zhumanizowanej, mam na myśli technikę: ekologicznie zdrową, niepowodującą wyalienowania człowieka, nierujnującą jego pierwotnej afirmacji życia.
3. Daje się zaobserwować trzy typy destruktywnych skutków spowodowanych przez cywilizację techniczną: zniszczenia ekologiczne, biologiczne, psychologiczne, do których zaliczyłam także osłabienie ludzkiego odczucia szczęścia. Koszty, jakie ponosimy w związku z rozwojem techniki, mają swe źródło w negatywnym oddziaływaniu technosfery na:
 - a) biosferę (czego wyrazem zewnętrznym jest jej kurczenie się),

³⁰ H. PROMIĘŃSKA: *O pewnych implikacjach postępu naukowo-technicznego dla zdrowia psychicznego człowieka*. W: *Filozofia a postęp naukowo-techniczny*. T. 4. Red. J. BAŃKA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978, s. 19.

³¹ S. SPRINGER: *Ekologiczny kryzys nowożytnego świata...*, s. 7.

- b) geosferę (wskutek wykorzystywania zasobów jako surowców),
 - c) socjosferę (czego objawem jest naruszenie więzi społecznej i choroby cywilizacyjne),
 - d) psychosferę (co manifestuje się w poczuciu osamotnienia człowieka w tłumie, w nerwicach, psychozach i innych zaburzeniach psychicznych).
4. Do objawów kryzysu współczesnej kultury można zaliczyć:
- a) nihilizm moralny,
 - b) technicyzację życia uczuciowego człowieka,
 - c) poczucie nudy, beznadziejności i prowizoryczności życia, które są przeciwieństwem postawy optymizmu i radości życia.
5. Zachowanie postawy afirmacji życia w cywilizacji technokratycznej będzie, jak sądzę, uzależnione od tego, czy człowiek:
- a) podda się całkowicie determinizmowi cywilizacyjnemu, czy też zachowa pewną autonomię psychiczną,
 - b) utrzyma priorytety aksjologiczne, które pomogą mu zdynamizować rozwój duchowy,
 - c) będzie przejawiał rewerencję dla wartości życia³²,
 - d) będzie sukcesywnie pracował nad humanizacją współczesnych technologii,
 - e) zachowa postawę skromności konsumpcyjnej, zwłaszcza w odniesieniu do dóbr materialnych,
 - f) będzie umiał bezinteresownie dbać o dobro człowieka i jego człowieczeństwo, w procesie wychowania rozwinie typ ludzi „dobrych i mądrych”, postulowany już przez Floriana Znanieckiego, a prowadzący do „uduchowienia cywilizacji”³³.

5.2. Niedobory afirmacji życia jako źródło różnych form ludzkiego ubóstwa

Ubóstwo lub zubożenie, zarówno to materialne, jak i inne jego odmiany, takie jak ubóstwo społecznego obcowania, a także zubożenie duchowych odniesień międzyludzkich, stanowi temat bolesny dla tych, którzy je dziś dostrzegają, a przede wszystkim dla ludzi nim dotkniętych. Aby nie ulec jednoznaczniemu wartościowaniu ubóstwa ma-

³² Zob. też H. SKOLIMOWSKI: *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*. Warszawa, Wydawnictwo „Pusty Obłok”, 1992.

³³ F. ZNANIECKI: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974, s. 9, 12.

terialnego, akcentowaniu jedynie jego pejoratywności społecznej, proponuję spojrzeć na ubóstwo człowieka ontologicznie — jako na powszechną dolę ludzkości.

5.2.1. Ubóstwo materialne — powszechny los ludzkości

Dwa zasadnicze i niezaprzeczalne fakty egzystencji ludzkiej — narodziny i śmierć człowieka, dowodzą, że istota ludzka u początków swego filo- i ontogenetycznego istnienia, a także w najbardziej decydującym, finalnym okresie swego życia jest uboga, czyli pozbawiona dóbr materialnych, a w każdym razie świadomościowo od nich wolna. W interwale czasowym rozpiętym pomiędzy tymi dwoma znaczącymi wydarzeniami człowiek na ogół podżwiga się ze stanu ubóstwa, czyli z bardzo ograniczonych zasobów materialnych. Czy w związku z tym ów „środkowy” okres życia możemy określić jako biegunowo przeciwny naturalnemu ubóstwu kondycji ludzkiej?

W ostatecznym bilansie życiowym człowieka, kiedy jego ziemskie, fizyczne istnienie dobiega kresu, jasne jest wprawdzie, kto był materialnie ubogi, a kto zasobny, nie do końca wiadomo jednak, kto był, w sensie aksjologicznym, bogaty wewnętrznie, a kto — raczej biedny. Takiej pewności nie mamy. Przemienność ról, jakie pełni człowiek w swym na ogół kilkudziesięcioletnim życiu, dostarcza cennej obserwacji, że aktualnie ubogi materialnie czy kulturowo to niejednokrotnie potencjalnie bogaty, aktualnie zaś zamożny — „możliwościowo” biedny, zubożały lub zbankrutowany. Plutarch wzywa do naśladowania Anaksagorasa, który po śmierci syna rzekł: „[...] wiem, że bogactwo me jest rzeczą jednodziwną, wiem, że ci, co mi dali urząd, mogą mi go też odebrać”³⁴. Postawa taka nie dopuszcza utyskiwań na złudność wszelkich nadziei.

Wobec zdarzeń losowych, najbardziej nieprzewidywanych, człowiek nie zawsze pozostaje nieugięty, właściwie uzbrojony psychicznie, często trudno mu się do wielu sytuacji przystosować. Zdarza się też, że nieprzystosowanie człowieka ma wiele aspektów pozytywnych. Sokrates, który za mało miał w sobie zuchwałości i chciwości, by wybrać życie zakupione mu przez przyjaciół, zdecydował się raczej na śmierć niż niechlubny, tchórzliwy żywot. Wielu, buntując się przeciw „możliwościom”, wołało żyć w ubóstwie, niż związać się z nieprawością

³⁴ PLUTARCH: *O pogodzie ducha*. W: IDEM: *Moralia*. Przeł. Z. ABRAMOWICZÓWNA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977, s. 240.

w zamian za liczne przywileje. Znakomici artyści, uczeni w swej twórczej pracy działali wielokrotnie poza wąsko rozumianą normą zachowaniową, w „próżni” społecznej, alienacji i w całkowitym niezrozumieniu, a mimo to następne pokolenia często uznawały z wdzięcznością ich zasługi dla ludzkości. Ci zaś, którzy przewyżczali swoje ubóstwo grabieżą, oszustwem, stawali przed sądem oskarżenia na przykład o zbrodnie przeciwko ludzkości.

„Bogactwo, sława i władza najbardziej uszczęśliwiają tych, którzy się najmniej obawiają ich przeciwności, gdyż gwałtowność pożądanego tych rzeczy powoduje jeszcze gwałtowniejszą trwogę przed ich postradaniem, a stąd radość staje się umniejszona i nietrwała. Za to człowiek, któremu trzeźwy rozum pozwala bez lęku powiedzieć do losu: dobrze, jeśli mi dasz, a odejmiesz — małe zmartwienie, z największym zadowoleniem używa jego darów, bo śmiało patrzy na możliwość ich utraty”³⁵. Podobnie jest z odczuciem szczęścia. Nie oczekując go roszczeniowo, ale przyjmując nastawienie: jeśli nie przyjdzie — nie uczyni zawodu, przyjdzie — robi niespodziankę, paradoksalnie się do niego przybliżymy.

Człowiek wewnętrznie ubogacony okazuje się przede wszystkim „posiadaczem” samego siebie, autoświadomym bytem, wyzwalającym się z nadmiernego przywiązania do zewnętrznego komfortu, rezygnującym zarazem z nadmiaru, jak i niedostatku dóbr po to, by żyć godnie, a nie jedynie wygodnie. Jest jeszcze jeden pożytek z materialnego ubóstwa, bezpośredni zysk, zauważony przez Plutarcha; lekceważenie majątku staje się pomocą na drodze do filozofii. „Niskie pochodzenie, wygnanie, ból, nędza nie są złem, skoro tylko nie przeszkadzają mędrcom być szczęśliwym”³⁶ — uczy również Ciceron.

Istota postawy ubóstwa, a raczej cennej skromności, którą reprezentują osoby pracujące z ubogimi, polega na wyrzeczeniu się luksusu i pełnej wygody, na nieprzywiązywaniu się do posiadania, nieobciążaniu się nadmiarem dóbr, z których się bezpośrednio nie korzysta. Wyraża się ona także w wyzwoleniu wewnętrznym, dzięki któremu człowiek potrafi stworzyć piękno z najskromniejszych przedmiotów i w najcięższych okresach życia odnajdować momenty szczęścia. Dla wielu osób żyjących w zakonach i klasztorach przestrzeganie ślubów ubóstwa ma pomnożyć ich wewnętrzne siły duchowe i stać się źródłem szczęścia³⁷.

³⁵ Ibidem, s. 239—240.

³⁶ Podaję za: R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. SUKIENICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1969, s. 28.

³⁷ „Bardzo często mówię siostrom, wypowiada się Matka Teresa z Kalkuty, żeby przystępowały do ubogich z radością, wiedząc, że mają oni rozliczne powody do smucenia się. Ofiarując pomoc ubogim, próbujemy czynić to z uśmiechem na twarzy,

Ubóstwo pojęte w tak pozytywny sposób może być zaczynem faktycznej ewolucji człowieka, a w cywilizacji nadkonsumpcyjnej stać się godne upowszechnienia.

5.2.2. Zubożenie i przepych – specyficzne zakłócenia między istnieniem a posiadaniem

Analiza postaw, jakie wobec życia przyjmują osoby ubogie oraz dobrze sytuowane materialnie, wykazuje, że dramatycznego napięcia nabiera pewien rodzaj przeciwieństwa między „być” a „mieć” (Gabriel Marcel) oraz między „modusem bycia” a „modusem posiadania” (Erich Fromm). Między pojęciem istnienia i posiadania zachodzi stosunek odwrotnie proporcjonalny. W dążności do posiadania wyraża się niecierpliwość znamienna dla istnienia, które nie chce przyjąć naturalnych dróg rozwoju, lecz pełnię istnienia usiłuje zastąpić posiadaniem. Nie wolno ulec złudzeniu, że tym pełniej się istnieje, im więcej się posiada. Na ogół bywa wręcz odwrotnie: im więcej ktoś ma, tym bardziej rozgrzesza się z konieczności autentycznego istnienia. Istnienie staje się wtórne i w końcu wszechwładza posiadania niweczy tęsknotę za istnieniem. Ale przeciwieństwo między istnieniem a posiadaniem nie świadczy o ich całkowitej niezależności. Są to jak gdyby dwa bieguny tej samej rzeczywistości, z której można odczytać całą metafizykę. Człowiek pełen istnienia może sobie uświadomić samego siebie, jak również otaczający go świat. Sam jest zależny od swego istnienia, pozostaje więc człowiekiem wolnym³⁸.

Skoro określiliśmy bogactwo jako nadmiar posiadania w stosunku do istnienia, to pod pojęciem ubóstwa będziemy rozumieć stan prze-

ubodzy nie potrzebują przecież, byśmy ich w smutku utwierdzały”. „Jednym ze sposobów, w jaki wyraża się nasze ubóstwo, polega na zaszywaniu naszych własnych ubrań, najlepiej jak potrafimy, jeśli odkryjemy w nich rozdarcie. Spacerowanie po ulicach w podartym sari w żaden sposób nie jest oznaką cnoty ubóstwa”. W innym miejscu zapisała: „[...] przyczyna, dla której przyznano mi Nagrodę Nobla, było to, że jestem uboga. Jednak nagroda miała nadsządziejane skutki; tak naprawdę na całym świecie obudziła sumienia na rzecz ubogich. Stała się czymś w rodzaju upomnienia, że wszyscy mamy obowiązek traktować nawet najuboższych z ubogich z miłością, nie tylko tych w slumsach, lecz również tych żyjących w każdym zakątku świata, niezależnie czy to ubóstwo jest ubóstwem materialnym, czy duchowym”. J.L. GONZALEZ-BALADO: *Matka Teresa. Myśli wyszukane*. Przeł. K. MACH. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2003, s. 94, 97, 96.

³⁸ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa...*, s. 150.

wagi istnienia nad posiadaniem, przy czym ubogi jest wyrzucony na „margines” istnienia na ogół wbrew sobie, natomiast człowiek „mający” z własnej woli hamuje rozwój istnienia i stwarza sobie z niego „więzienie”.

Człowiek ubogi jest istotą nierozzerwalnie związaną z brakiem posiadania, wskutek czego nie może żyć na poziomie odpowiadającym godności ludzkiej. Nie ma władzy nad sobą i swymi możliwościami. Dręczony tym deficytem, nie potrafi się wydostać z kręgu swej egzystencji, ani też w nim pozostać. Przedstawia zbyt wysoki szczybel istnienia, aby przestać istnieć, a za mało posiada, żeby się w istnieniu utrzymać. Żyje niepełnym życiem po to tylko, aby je przeżyć. Najważniejsze dla niego przykazanie brzmi: przeżyć wszystko. Jest to jednak życie podporządkowane instynktom, trawione rozpaczą, wyłączone jak gdyby z całokształtu ewolucji, nieprzyczyniające się do rozwoju istnienia, ponieważ warunki tej egzystencji nie dopuszczają żadnej zmiany. Metafizycznie³⁹ rzecz ujmując, życie w niechcianej nędzy, jak również w niezasłużonym nadmiarze — to czas stracony dla ludzkości, a może nawet zapowiedź regresji człowieczeństwa⁴⁰.

³⁹ **Metafizyka** (z gr. *meta fisica*, „po fizyce”) — 1. najogólniejsza nauka filozoficzna dotycząca „bytu jako takiego”, najogólniejsza wiedza o tym, co istnieje. 2. Dociekania filozoficzne, których przedmiotem jest to, co istnieje poza granicami możliwego doświadczenia, a celem — poznanie przyczyny i pierwszej zasady rzeczy. Przez blisko dwadzieścia wieków zasadniczym problemem metafizyki było zagadnienie istnienia i natury Boga. Począwszy od renesansu, problemem metafizycznym staje się istnienie świata zewnętrznego. Metafizyka usiłuje ustalić, jaka jest rzeczywista relacja twórców naszego umysłu względem świata. Ten okres trwa od Kartezjusza do Kanta. Metafizyka współczesna, która rozpoczyna się wraz z Johanem Fichtem, a jest reprezentowana przez Martina Heideggera, za swój problem zasadniczy uważa człowieka, jego naturę i egzystencję (metafizyka egzystencji). Nie traktuje człowieka jedynie jako umysł, ale jako podmiot działania, uwikłany w świat i historię ludzką (metafizyka dziejów). D. JULIA: *Słownik filozofii*. Przeł. K. JAROSZ. Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995, s. 231; *Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. KRAJEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996, s. 122.

Tadeusz Czeżowski uważa, że metafizyka jest spośród wszystkich innych nauk najogólniejsza, każda nauka bowiem zajmuje się pewną dziedziną przedmiotów, metafizyka zaś wszystkimi przedmiotami w ogóle. Podstawową częścią metafizyki jest nauka o bycie, czyli ontologia. T. CZEŹOWSKI: *Główne zasady nauk filozoficznych*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1959, s. 225.

Barbara Skarga wyjaśnia, że metafizyka nie pyta o takie lub inne rzeczy, ale o samą rzecz, nie o rodzaje bytów, lecz o sam byt, nie o ludzi, lecz o człowieka. Metafizyka, podobnie jak każda rozwinięta nauka, rozprawia wiele o przedmiotach niedoświadczalnych, teoretycznych. B. SKARGA: *Kilka słów w obronie metafizyki*. W: EADEM: *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 11–12.

⁴⁰ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa...*, s. 155, 153.

Postawę życiową człowieka dobrze zabezpieczonego materialnie cechuje na ogół pewność siebie właściwa osobie, która nie ma powodów do odczuwania swej niższości. W jej życiu porażki przeplatają się ze zwycięstwami, zapewniając stan emocjonalnej normalizacji. Równowagę psychofizyczną gwarantuje takiej osobie organizm posiadający więcej sił obronnych dzięki komfortowi i higienie, pod warunkiem że nie jest obciążony chorobami dziedzicznymi, które pogłębiają się na skutek zbyt wygodnego trybu życia. Okresy odpężenia pozwalają jej co pewien czas wypocząć po napięciach psychicznych w pracy, dzięki czemu, jeśli chce, nie nadwęża swego zdrowia. Środowisko cywilizacyjne, w jakim się obraca, daje jej pewien poziom kulturalny i podtrzymuje życie intelektualne. Obfitość dóbr materialnych rozwija jednak nieuchronnie instynkt posiadania oraz naraża na hipertrofię egoizmu. Chroniąc człowieka przed zagrożeniami i koniecznością poświęcenia się, osłabia siły prawdziwej wolności⁴¹.

5.2.3. Integracyjne powołanie felicytologii pedagogicznej

Z pewnością wiele zależy od tego, jakie przyjmujemy społeczne normy ubóstwa i bogactwa. Jeżeli nędzarzem jest ten, kto posiada za mało dóbr potrzebnych do istnienia, bogatym zaś ten, kto posiada ich za dużo, obawiam się, że może być w błędzie każdy, kto przyjął taką prostą dychotomię, dzielącą życie ludzkie na centrum bytu i jego peryferia, na normę i patologię, żeby nie powiedzieć: „margines społeczny”. Nie odpowiada ona chyba rzetelności naukowej, nie przystaje do złożoności wszechświata i jest segregacyjną, w swej wymowie, wizją społeczności ludzkiej.

W nauce niestety, podobnie jak w innych dziedzinach życia, narasta wiele znamiennych nieporozumień. Socjologiczne typologie ubóstwa i biedy nie zawsze zbliżają do rozumienia skomplikowanej sytuacji życiowej ludzi faktycznie ubogich. Czasem odnosi się wrażenie, że nauka deprecjonuje człowieczeństwo środowiska społecznego, które bada. Wiele terminów obecnych zarówno w literaturze naukowej, jak i w języku potocznym wprost przeraża tych, którym pozostało jeszcze nieco wrażliwości na niełatwy los wielu ludzi niepotrafiących sprostać „chłodowi” współczesnej technocentrycznej cywilizacji. „Bezrobotny”, „bezdomy”, „kloszard” — to tylko nieliczne z terminów, które opi-

⁴¹ Ibidem, s. 141—142.

sując jedną zaledwie sferę niedostatku człowieka, czynią z niej cechę konstytutywną osoby ludzkiej.

Jednocześnie w etyce chrześcijańskiej człowiek „ubogi duchem” to człowiek mający cały swój dobytek „u Boga”, pożądany w oczach Stwórcy jako człowiek nie ubogi duchowo, lecz skromny, pokorny, a nawet błogosławiony. Błąd nauki polega w tym przypadku na tym, że społeczność ludzi na przykład bezdomnych rozpatruje się na ogół z pozycji osoby przeciętnie lub dobrze sytuowanej materialnie, jako jedno spośród wielu środowisk, które tym różnią się od innych grup społecznych, że jego przedstawiciele znajdują się w warunkach ekonomicznych niepozwalających na zaspokojenie niezbędnych potrzeb fizycznych lub psychicznych.

Jakże dalekie jest to spojrzenie od percepcji tychże samych problemów przez osoby faktycznie pracujące z ubogimi, od filozofii wychowania wyrażonej w czynie takich postaci, jak: Matka Teresa czy Mahatma Gandhi w Indiach, Albert Schweitzer w Afryce, brat Albert Chmielowski, Marek Kotański oraz współcześnie działająca na rzecz ubogich siostra Małgorzata Chmielewska w Polsce. Wszyscy oni próbują przekonać otoczenie społeczne, że ubogi to nie ten, kto nic nie posiada, ale raczej ten, kto ma wystarczająco dużo, by zmienić swój sposób życia, a istotnym powołaniem człowieka, zwłaszcza dobrze zabezpieczonego materialnie, jest zachowanie postawy skromności konsumpcyjnej.

Postawę wielkości aksjologicznej wymienionych osób spaja to samo odniesienie do ludzkiego nieszczęścia: miłosierne i aktywne, pełne godności własnej i poszanowania godności drugiego człowieka. Sprzyja ona rozumieniu fundamentalnej równości wszystkich ludzi w człowieczeństwie, miłości czy afirmacji życia. Twórczo przyglądając się samej naturze, nietrudno zauważyć, że sprawiedliwie rozdziela ona swe dobra; deszcz pada na ubogich i bogatych, słońce oświetla zamożnych i niezamożnych.

Wychowanie akcentujące jedność wszystkich ludzi pod względem godności osoby ludzkiej, wspólnego losu czy doświadczenia dziejowego może niwelować procesy stygmatyzacji społecznej, przyczyniające się do powstawania różnorodnych stref ubóstwa. Warto więc w ramach dobrze rozumianego wychowania do afirmacji życia podkreślać, że ludzkość nie dzieli się na osoby znormalizowane oraz wykraczającą poza normę grupę patologiczną, ale co najwyżej na tych, którzy jeszcze znajdują się wśród żyjących, i tych, którzy należą już do minionych pokoleń. Świadomość wewnętrznej więzi osobowej łączącej ludzi pozwala patrzeć na drugiego człowieka nie w duchu egzystencjalizmu Jeana Paula Sartre’a, jak na „obcego”, obco-innego, lecz w sposób braterski — integratywnie.

5.2.4. Zubożenie duchowych odniesień międzyludzkich

Sukces ekonomiczny może rodzić bardziej wyrafinowane i groźniejsze w skutkach formy ludzkiego zubożenia — prawdziwe ubóstwo duchowe. Kto świętości życia upatruje jedynie w rozrastaniu się materialnym, ten mógłby być uznany za prawdziwie ubogiego.

Człowiek ubożeje psychicznie, im bardziej bogaci się ponad miarę. Gdy rośnie świat rzeczy, zwiększa się wprost proporcjonalnie deprecjacja ludzi. Dlatego też najgroźniejszy rodzaj ubóstwa to ubóstwo życia wewnętrznego człowieka. Ten nieszczesny stan dotyka współcześnie coraz szersze populacje ludzkie⁴².

Duchowe otepienie współczesnej kultury wydaje się mieć swe źródło w jednostronnym rozwoju inteligencji racjonalnej, która zmniejsza wagę wrażliwości emocjonalnej i duchowej subtelności człowieka. Utrudnia ona również pogodne wychylenie człowieka ku człowiekowi, a tym samym skuteczne przeciwdziałanie społecznej destrukcji. Racjonalizm staje się we współczesnym świecie obowiązującym sposobem posługiwania się umysłem i niestety dogodnym podłożem rozkwitu wyniszczającego ludzkość materializmu i nihilizmu.

5.2.5. Od etyki globalnej odpowiedzialności do wychowania w afirmatywnej odpowiedzialności zbiorowej

Zdolność do współodczuwania jest naturalną, faktyczną siłą duchową człowieka. „Odważni są miłosierni, a ci, którzy kochają, są łaskawi”⁴³ — głosi maksyma japońskiej etyki społecznej. Współradość i współcierpienie określa Artur Schopenhauer jako najwyższy szczyt sensu istnienia, „misterium” etyki, etyczne „przejawisko”, a zarazem coś zupełnie powszedniego. Naturalne współczucie to niepoparty żadną argumentacją ani jej niepotrzebujący bezpośredni, a nawet instynktowny udział w cudzym cierpieniu, mający swe źródło nie w założeniach, pojęciach, mitach, w wychowaniu czy wykształceniu, lecz stanowiący coś pierwotnego i bezpośredniego, co zawiera się w samej

⁴² J. TISCHNER: *Polski kształt dialogu*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002, s. 63–64.

⁴³ Podaję za: A. ŻUK: *Společna etyka bushido, czyli japoński duch*. W: *Filozofia społeczna: w kręgu wybranych zagadnień*. Red. L. ZDYBEL. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1993, s. 97.

naturze człowieka. Współodczuciem i miłosierdziem steruje nade wszystko wola, czyli trwałe pragnienie dobra nie jedynie dla siebie i swoich najbliższych, ale dla całej populacji ludzkiej⁴⁴.

Podążając za myślą Alberta Schweitzera, wielkiego humanisty praktyka pierwszej połowy XX wieku, należy podkreślić, że wychowanie powinno czynić człowieka zdolnym do ofiarności płynącej z czci dla życia. Owa ofiarność wyraża się w nieustannym życzliwym zainteresowaniu losem współistniejących z nami ludzi oraz w gotowości wspierania tych, którzy wsparcia potrzebują. Człowiek moralnie wrażliwy wszelkiej woli życia wychodzi naprzeciw z czcią równą tej, jaką żywi wobec własnej egzystencji. Etyka Schweitzera nie czyni różnicy między mniej lub bardziej cennym, wyższym bądź niższym życiem, odrzuca wszelkie czysto subiektywne kryteria jego wartościowania. Życie człowieka biednego jest więc równie cenne, jak życie zamożnego obywatela.

Należy akcentować doniosłość ludzkiej zdolności współczucia, współcierpienia i współradości zwłaszcza teraz, kiedy obserwujemy zmniejszenie wrażliwości na obrazy przemocy, agresji zbrojnej i rozkwit narcystycznego indywidualizmu. Postawa rewerencji dla wszelkiego życia, całego kosmosu, sprzyja solidaryzowaniu się ludzkości w humanitaryzmie, czyli specyficznej wrażliwości na życiowe opresje innych bytów koegzystujących z człowiekiem we wszechświecie. Etyczną troską powinniśmy objąć całą naturę ożywioną i nieożywioną, nadając wielu gatunkom status istnień mających określone prawa. Wychowanie nie powinno poprzestawać jedynie na kształtowaniu zachowań zgodnych z prawem, ale winno także budzić wrażliwość moralną i etyczną subtelność osoby ludzkiej.

Ideę bezgranicznej odpowiedzialności za wszystko, co żyje, wywodzi Albert Schweitzer z afirmacji świata. Afirmacja ta oznacza afirmację woli życia, która ujawnia się w każdym istnieniu. Wspieranie życia jest dobrem, niszczenie go lub szkodenie mu — złem. W 1920 roku wzywał on do pomnażania zarówno ludzkiego, jak i pozaludzkiego życia na Ziemi. Nie bez powodu nazwano Schweitzera pierwszym bioetykiem.

Owa czujność moralna, która jest istotą postawy odpowiedzialności, wykracza poza li tylko indywidualne odniesienie. Czy możemy więc mówić o odpowiedzialności zbiorowej? Czy warto bronić odpowiedzialności za coś, czegośmy sami nie uczynili, w czym nie zawiniliś-

⁴⁴ Podaję za: A. HÜBSCHER: *Najwyższy szczyt sensu istnienia*. W: *Prawda moralna. Dobro moralne. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej*. Red. E. NOWICKA-WŁODARCZYK, W. SZTOMBKA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993, s. 64, 97, 96.

my, a co jednak nas obciąża? Czy możemy odpowiadać za ubogich z sąsiedniej dzielnicy i rozsianych w bardziej odległych zakątkach świata?

„Myślę, że taki sens odpowiedzialności zbiorowej istnieje i że nie sprzeciwia się zwyczajnemu poczuciu sprawiedliwości. Każdy z nas należy do różnych zbiorowości ludzkich, które przechowują swoją tożsamość, chociaż zmienia się ich skład; jest naturalne, że identyfikujemy się z narodem, Kościołem, miastem, z jakąś instytucją, na przykład szkołą, uczelnią. Identyfikujemy się, to znaczy, że mamy poczucie, iż los tej zbiorowości jest naszym losem nie tylko dlatego, że nas osobiście dotyczą jej niepowodzenia albo wzbogacają jej sukcesy, ale także dlatego, że ta zbiorowość jest w naszych oczach pewnym ciałem moralnym, czymś cennym, że więzi, które się w niej utrzymują, oparte są nie tylko na rachunku strat i zysków, ale także na bezinteresownej solidarności ludzkiej. Jest więc chyba normalne, że mamy poczucie uczestnictwa w tym, co ta zbiorowość czyniła i czyni — złego lub dobrego — nie tylko z uwagi na nasz doraźny interes, ale interes całości jako takiej, interes nie tylko materialny, ale moralny. [...] Nie jesteśmy odpowiedzialni za swoich przodków, ale jeśli wierzymy w to, że naród jest całością duchową i moralną, że przechowuje w czasie swoją tożsamość, chociaż pokolenia wymierają, a inne przychodzą na ich miejsce, to chyba jest dobrze wierzyć, że obok odpowiedzialności jednostkowej jest także zbiorowa. Można by to porównać z dziedziczeniem majątku, kiedy to, przejmując mienie rodziców, przejmuje się także ich długi, ale analogia jest tylko częściowa, gdyż musimy wyrazić zgodę na dziedziczenie. [...] Nie jesteśmy zobowiązani prawem do odpowiadania za grzechy przodków i nie powinni inni od nas tego żądać, ale jest to często sprawa zdrowia duchowego danej społeczności, aby poczuwała się do odpowiedzialności, gdy trzeba do winy i wstydu. W przeciwnym wypadku będziemy nosili cień zakłamania, nie będziemy w stanie bronić na przykład narodowej godności. [...] Podobnie Kościół jest organizmem zbiorowym ciągłym, przez wieki żyjącym, znacznie bardziej niż naród wewnętrznie skoordynowanym i dawne przewiny są jego przewinami, nie zaś dziełem anonimowych sił albo grzechami dawno pomarłych jednostek. [...] Zło moralne jest naszym dziełem i ludzkim dziełem są cierpienia, jakie ludzie innym ludziom zadają”⁴⁵.

Dlatego globalna odpowiedzialność nie jest pustą frazeologią i nie powinna kojarzyć się jedynie z okupacyjnym mordowaniem przypad-

⁴⁵ L. KOŁAKOWSKI: *Miniwykłady o maxisprawach*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 55–58.

kowych ludzi, rasizmem czy nienawiścią do całych narodów. Odnosi się ona jednak w znacznie większym stopniu do moralności niż do etyki. Ludzie wrażliwi na ogół czują się odpowiedzialni za strefy ubóstwa we własnym kraju i na całym świecie, za śmiertelne skutki wojen, a także za bezradność humanistów, którzy nie są w stanie zapobiec haniebnym konfliktom zbrojnym pomnażającym ludzkie cierpienia i biedę. Możemy powiedzieć, że mamy taką patologizację, „marginalizację” czy pauperyzację społeczną, jaką sami, jako ludzkość lub jako społeczeństwo, wygenerowaliśmy.

5.2.6. Deficyty afirmacji życia a patogeneza niedostosowania społecznego

Prawdziwe ubóstwo może dotyczyć również stanu całkowitej bezradności, kiedy człowiek nie widzi dla siebie żadnej nadziei, kiedy nie przyznaje sobie nawet prawa do życia szczęśliwego, a więc prawa do doświadczania pełni bytu. Wszelki wysiłek kończy się wówczas porażką. Każdy dzień zaczyna się z coraz to mniejszym zasobem energii fizycznej i duchowej oraz z o wiele większą rozpaczą⁴⁶. Brak afirmacji życia jawi się jako faktyczne zagrożenie moralnego wzrostu człowieka, jego integracji wewnętrznej i chęci samodoskonalenia.

Przygnębienie, pesymizm, poczucie beznadziejności, cynizm — to żyzny grunt dla przemocy, ponieważ stanowią one elementy charakterystyczne dla nihilistycznej postawy wobec ogólnoludzkich wartości. Czymże jest przemoc, jeśli nie brutalnie wyrażonym nihilizmem? Strukturalna przemoc społeczna to konsekwencja pustki w sferze wartości. Kiedy próżnia ta powstaje, w naturalny sposób wkładają się sceptycyzm i nihilizm⁴⁷. Oportunizm, defetyzm, beznadzieja i rozpacz stają się oczywistymi formami zaprzeczenia filozofii afirmacji życia. Egzystencjalizm francuski Jeana Paula Sartre'a, który zakładał, że dla istoty autonomicznej, ważnej samej dla siebie, społeczeństwo nie jest żadnym szczęściem, lecz katorgą, sprzyjał oderwaniu człowieka od innych istot żyjących i wpędzał go w nihilizm.

Ale „Im weselsze twe dziatki, tym więcej dobrego w nich rozwiniesz i tym więcej złego od nich oddalisz. Wesołość otwiera jaźń i czyni ją

⁴⁶ R. HABACHI: *U źródeł człowieczeństwa...*, s. 135, 137.

⁴⁷ H. SKOLIMOWSKI: *Nadzieja — matką mądrych. Eseje o ekologii*. Łódź, Wydawnictwo „Akapit Press”, 1989, s. 167—168.

dla wszelkiej cnoty przystępną. Wesołość uczy panowania nad sobą i chętnego posłuszeństwa"⁴⁸ — zapisał już w epoce romantyzmu filozof i teoretyk wychowania Bronisław Trentowski.

Tytuł książki Jana Fudali *Kto się cieszy, ten nie grzeszy* odsłania ważną zasadę współżycia społecznego, a także potrzebę uniewinnienia radości życia przez odseparowanie jej od li tylko hedonistycznej przyjemności. „Matką wszelkiej moralnej deprawacji nie jest radość, lecz jej dotkliwy brak. Dlatego pracę z dziećmi niedostosowanymi społecznie opierać należy na wyzwalaniu radości"⁴⁹ nienagannyh etycznie. Jest więc ważne, by młody człowiek nie doznał bankructwa radości życia, a zapotrzebowanie na życiową radość było systematycznie zaspokajane. Wówczas bowiem nie będzie on odczuwał potrzeby uciekania się do zachowań antyspołecznych.

Radość życia — to pokojowe oręż ludzkości, stanowi przeciwwagę nieporozumień społecznych, konfliktów zbrojnych oraz wszelkich form deprecjacji człowieka. Wyrafinowana agresja i zorganizowana przemoc, charakterystyczna dla dzisiejszych czasów, w zasadniczy sposób zmieniają człowieka — wytwarzają w nim uraz natury ontologicznej — przekonanie, że w świecie ludzkim szczęście nie istnieje.

5.2.7. Radykalne zło — największe nieszczęście ludzkości

Zgodnie z takim ujmowaniem sensu istnienia człowieka największym ubóstwem i rzeczywistym nieszczęściem rodzaju ludzkiego jest nie bieda czy krach finansowy, lecz radykalne zło — faktyczne zagrożenie gatunkowego istnienia osoby ludzkiej. Z rzeczywistym ubóstwem stykamy się zwłaszcza wówczas, gdy skutek zubożenia zostaje naruszona etyczna sfera drugiego człowieka lub kiedy on sam zachowaniami uwłaczającymi godności człowieka sprzeniewierza się własnemu sumieniu, uszkadza swą aksjospherę. Jeśli natomiast godzi we własne lub otoczenia społeczne odczucia estetyczne, ale nie ujawnia braku szacunku dla człowieka, nie zasługuje na miano nędzarza. Brzydota estetyczna bowiem należy do innego porządku ak-

⁴⁸ B. TRENTOWSKI: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 1. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1970, s. 633.

⁴⁹ P.W. KEPLER: *Więcej radości*. Przeł. A. KULESZO. Poznań, „Księgarnia św. Wojciecha", 1928, s. 50.

sjologicznego. Wobec dzieła sztuki, które nam się pod względem estetycznym nie podoba i jest ulokowane w innej niż nasza opcji artystycznej, przejawiamy postawę wyrozumiałości. Dlaczegożby nie odnosić się przynajmniej w podobny sposób do ubogich na ulicach miast. Zatrącenie człowieczeństwa finalnego, mimo zachowania pierwotnej godności — godności inicjalnej, doprowadza do rozwoju zaburzeń zachowania i pogłębia niedostosowanie społeczne wielu osób.

Dziecko „trudne” — to dziecko nieszczęśliwe⁵⁰, człowiek ubogi duchowo — to człowiek nieszczęśliwy. Osoba szczęśliwa nie potrzebuje wyrządzać zła, by poczuć się entuzjastycznie zadowolona z życia; mało prawdopodobne, by radosne, cieszące się wolnością dzieci były okrutne. Złodziej symbolicznie kradnie miłość, dostarczając sobie substytutu radości życia, zabójca symbolicznie próbuje uśmiercić własne nieszczęście; tyle że nie mając żadnych wiarygodnych wzorców pomysłnego życia rodzinnego i rówieśniczego, bardzo nieumiejętnie sięga po szczęście. Wszystkie przejawy nienawiści społecznej: wojny, masowe zbrodnie, mają swe źródło w ludzkim nieszczęściu.

Sądzę, że można znaleźć metody, dzięki którym przymus w państwie oraz w wychowaniu da się wydatnie zmniejszyć. Problem ten zaznacza się zarówno w politycznym życiu zbiorowości, jak i w życiu jednostkowym. Jeśli dzieci lub dorośli są szczęśliwi, to z reguły przejawiają bardzo niewiele destrukcyjnych skłonności, wobec czego wymagają znacznie mniej represyjnego przymusu niż istoty nieszczęśliwe. Nie sądzę jednak, aby można było uczynić dzieci szczęśliwymi, nie kierując nimi we właściwy sposób, ani też nie wierzę, by można wykształcić poczucie społecznej powinności w warunkach pozwalających na całkowite rozleniwienie⁵¹.

Dziecko nieszczęśliwe — przekonuje Bertrand Russell — powinno być bardziej skłonne do uczynności i szlachetności, natomiast dziecko tęskniące za przyjemnościami będzie trzymało się kurczowo tych uciech, które są dla niego możliwe do osiągnięcia. Droga do cnoty nie prowadzi w przypadku dzieci przez cierpienie, lecz przez szczęście i zdrowie. Jeżeli uczynicie dzieci nieszczęśliwymi i swobodnymi oraz stworzycie im atmosferę przyjaźni, zobaczycie, że bez żadnego obcego wpływu będą one przyjaźnie usposobione wobec każdego i że prawie każdy odpowie im również przyjaźnią. Wychowanie moralne powinno wiązać się z zapewnieniem swobodnego i nieszczęśliwego rozwoju dziecka, nie zaś — z systemem represyjnym. Zachwianie równowagi osobo-

⁵⁰ A.S. NEILL: *Summerhill*. Przeł. B. BIAŁECKA. Katowice, Wydawnictwo „Almaprint”, 1991, s. 7, 179.

⁵¹ B. RUSSELL: *Negatywna teoria wychowania*. Przeł. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Iskry”, 1958, s. 13.

wościowej skutkuje przeżyciami nudy i pesymizmu. Dojrzeźwa wówczas postawa buntu i agresji⁵².

5.2.8. Ubóstwo obcowania społecznego

Kosmologiczne teorie problemów adaptacyjnych oraz zaburzeń psychicznych potwierdzają związek rozwoju współczesnej technologii z procesem degradacji systemu nerwowego człowieka. Na skutek spalania azotu i niszczenia górnych warstw atmosfery ziemskiej do powierzchni Ziemi zaczyna docierać coraz to więcej promieniowania — więcej niż przywykła do tego ziemska materia. Silne promieniowanie dochodzące z kosmosu może obniżyć plony, uśmiercić wiele organizmów żywych bądź potęgować degradację ich systemu nerwowego. W związku z tym mogą narastać problemy psychiczne, objawy agresji, rozdrażnienia, dekoncentracji. Po dłuższym okresie kontaktu materii z nadmiarem promieniowania powstaną mutacje recesywne i nowe przerażające odmiany ludzi, twierdzi Lewis Wolpert⁵³, angielski fizyk i filozof. Nikt nie zaprzeczy, że są to zjawiska niebagatelne dla ludzkiego bytowania. Rozumienie wzajemnego oddziaływania promieniowania i materii pozwala uniknąć wielu przykrych następstw, ale może także służyć człowiekowi.

Ważkie znaczenie dla szerzenia się społecznej destrukcji ma tak zwana trwała swoistość miejsca (*genius locci*), czyli duch miejsca, w którym żyjemy. Nie bez znaczenia jest to, co człowiek ma przed oczami w miejscu, w którym mieszka: przestrzeń i niebo czy ruiny i „bezimienne” wieżowce⁵⁴. Znane jest oddziaływanie środowiska slumsów na ludność murzyńską, daje się wyczuć także aspołeczną atmosferę niektórych wielkomiejskich dzielnic naszego kraju. Nie jest bez znaczenia dla wychowania młodego pokolenia, czy architektoniczna i socjalna struktura miejsca zamieszkania dostarcza mieszkańcom oddziaływań afirmatywnych czy na przykład przygnębiających.

⁵² Ibidem, s. 28, 29, 49.

⁵³ Podaję za: J. CZERNY: *Kosmiczna ewolucja materii*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 40, 42.

⁵⁴ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 94.

5.2.9. Ubóstwo uniwersytetów i społeczna marginalizacja nauki

Z pewnością ludzie nauki mają więcej wspólnego z ubogimi niż z możnymi, bo są rzecznikami ubogich, walczą i apelują o poprawę losu cierpiących, ponieważ służą swoim umysłem i wrażliwością wszystkim bez wyjątku, służą, a nie rządzą społecznością ludzką. Nie należą też do uprzywilejowanych kręgów społecznych ani do finansjery, ani do możnowładców. Siła umysłowości rzadko bywała wystarczającym atutem, by należeć do najzamożniejszej części społeczeństwa.

Uniwersytet — pisze Józef Bocheński — jest instytucją paradoksalną, jest wielką, ale czysto duchową potęgą. Pod pewnymi względami jest nawet bardziej duchową potęgą niż Kościół, ten bowiem rozporządza przynajmniej mocą słowa, a nawet umie ludźmi powodować bez słowa. Uniwersytet umie tylko jedno: prowadzić badania naukowe i podawać do wiadomości wyniki tych badań. Kiedy przedstawiciel uniwersytetu przemawia publicznie, używa środków nienależących do jego własnej dziedziny i może robić marne wrażenie. Ci, którzy go takimi widzą, mają prawdopodobnie rację, bo jedną z cech tego niesłyszanego paradoksu, jakim jest uniwersytet, stanowi to, że jest ubogi. Jego ubóstwo jest tak wielkie, że nie tylko nie ma on żadnych własnych środków finansowych, ale nawet nie ma możliwości bronić własnej sprawy publicznie. Ludzie pragmatyczni pytają naturalnie, jakże można brać taką instytucję na serio⁵⁵.

Chyba zasadne byłoby w tym miejscu zastanowienie się nad zjawiskiem, które można by nazwać „marginalizacją” nauk humanistycznych, a przejawiające się spychaniem humanistów poza nawias życia społecznego. Dość wyraźnie obserwuje się to swoiste wykluczenie ludzi nauki z różnych obszarów wpływu społecznego i wychowawczego, na przykład z mediów.

Jeśli jednak przyjmiemy, że pojawienie się w jakiejś społeczności osób utalentowanych lub wybitnie uzdolnionych, czy nawet geniuszy nie zależy od zasobności finansowej danego środowiska, ale geniusz ów rozwija się spontanicznie siłą wewnętrznej determinacji, a może nawet wolą pokonywania wielu przeszkód życiowych, przychylimy się między innymi do stanowiska Thomasa Kuhna. Uważa on, że stan zasobności finansowej kraju nie rozstrzyga o sukcesach nauki. Klimat, jaki panuje wokół nauki i uczonych, przychylność dla nauki, zainteresowanie społeczne badaniami naukowymi, powszechna aprobata wy-

⁵⁵ J. BOCHEŃSKI: *Sens życia i inne eseje*. Kraków, Wydawnictwo „Philed”, 1993, s. 70—71.

siłku uczonych i badaczy, wsparcie ze strony środków masowego przekazu — to ogół czynników, które w odczuwalny sposób odpowiadają za dynamiczny rozwój nauki⁵⁶.

Tak więc prawdziwym skarbem uniwersytetu są wybitni intelektualiści, twórczy naukowcy, autentyczni humaniści, czyli ludzie dobrze wychowani, o wysokiej kulturze umysłowej, ale niewątpliwym kapitałem jest również sama pozytywna atmosfera społeczna, jaka otacza uniwersytety oraz pracę naukową. Żadne środki finansowe przecież nie zdeterminują tych, którzy nie przejawiają talentów, nie pragną przekazywać swych przekonań szerszym kręgom społecznym, którzy nie chcą transmitować ich w umysł i duchowość drugiego człowieka.

„Bieda często wychowuje wielkiego człowieka, pisze XVIII-wieczny filozof Claude Adrien Helvetius, ponieważ w ciągłej trosce, aby jej uniknąć, człowiek jest zmuszony do zastanawiania się. Wielka pamięć rodzi erudyty, myślenie zaś — geniuszy. Wybitni pamięciowcy nie zdradzali na ogół równie wielkiego umysłu. Trzeba raczej więcej samodzielnie myśleć niż biernie tylko czegoś się uczyć. Umysł nieprzeciętny zakłada umiejętność rzeczowego wyciągania wniosków oraz wychwytywania związków niedostępnych zwykłemu człowiekowi. Czy jednak przeciwności w tym wypadku, jak to się zwykło uważać, są naprawdę aż tak sprzyjające? [...] Otóż tak, uzdolnienia bowiem to nic innego, jak tylko wielorakie działanie w różnych dziedzinach tego samego umysłu”⁵⁷.

Do samej siebie jak również do wszystkich zatroskanych o losy świata kieruję życzenie, czy może raczej apel, by mieli odwagę do stanowczego wpływania na taki bieg wydarzeń, żeby ludzie, zwłaszcza ci „z ulicy”, zamiast w chwale umierać, mogli chwalebnie żyć.

Uogólnienie niniejszych przemyśleń niech służy uporządkowaniu głównych tez oraz łagodnemu przejściu od tego, co ogólne, do tego, co jednostkowe:

1. Etyka globalnej odpowiedzialności, jak również właściwie rozumiane wychowanie w odpowiedzialności zbiorowej pokazują, że człowieka ery pometafizycznej deprymuje niezachowywanie umiaru konsumpcyjnego. Zarówno nadmiar, jak i niedobór środków potrzebnych do życia, objawiający się zaburzeniem między istnieniem a posiadaniem, silnie uderzają w jego naturalne zasoby afirmacji życia.

⁵⁶ Zob. też T. KUHN: *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. OSTROMECKA. Warszawa, Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”, 2001.

⁵⁷ C.A. HELVETIUS: *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1976, s. 231, 100.

2. Człowiek, ontologicznie, jest bytem ubogim, nie ma zatem żadnych etycznych przesłanek zajmowania się przezeń niepohamowanym gromadzeniem kapitału ekonomicznego. Zważywszy jednak na potrzebę przetrwania osoby ludzkiej, nieodzowne jest duchowe wzbogacenie ludzkiej cywilizacji, aby nie doprowadzić do jej substancjalnego unicestwienia. Dla tak rozumianego dobra przyszłego świata ubóstwo fizyczne nie jest tak groźne, jak ubóstwo moralne, wynikające z zatracenia człowieczeństwa. Głębokie zaburzenia życia uczuciowego człowieka oraz zaburzenia zachowania przyczyniają się do eskalacji, nadprodukcji moralnego zła, które jest największym nieszczęściem ludzkości. Współczesnego człowieka frustruje także to, że świat dotkliwie rozrasta się materialnie, ale owa materialna przemiana świata ma jedynie „charakter” przeobrażenia estetycznego, nie zaś faktycznego doskonalenia ludzkości w procesie duchowej ewolucji.
3. Aksjologicznie rzecz ujmując, ujemna wartość materialnego ubóstwa nie jest tak wielka, jak wartość ujemna uzależniającego bogacenia się. Marek Aureliusz oraz inni stoicy przekonywali, że stan finansowego ubóstwa co najwyżej pozbawia ambicji i uczy bierności, natomiast człowiek bogaty, „rozpieszczony” nieumiarkowaną obfitością dóbr, traci uczucie wdzięczności, pokorę i wrażliwość na ludzką niedolę, nie rozumie bezradności innych ludzi i braku inicjatywy. Deprawujący jest w większym stopniu, w myśl tego stanowiska, nadmiar własności niż jej deficyt.
4. W obrębie omawianych kategorii mogą zachodzić procesy zwrotne; zubożenie materialne może dalej generować ubóstwo kulturowe, ubóstwo duchowe zaś — stać się powodem także materialnej biedy. Zdarza się również, że ubóstwo etyczne prowadzi do niczym nieuzasadnionego bogacenia się finansowego, natomiast skromność finansowa staje się źródłem prawdziwego kapitału kulturowego.

Świadcząc pomoc na rzecz osób ubogich materialnie czy duchowo, warto uwzględnić komplementarność dwóch zasad etycznych: minimalizacji cierpień i maksymalizacji szczęścia. Pierwszym, a zarazem fundamentalnym etapem pomocy środowiskom i jednostkom jej potrzebującym powinno być, zgodnie ze stanowiskiem na przykład Tadeusza Kotarbińskiego, niwelowanie cierpień i nieszczęść ludzkich, by nieco później, niejako na drugim etapie, przejść do realizacji Jeremy’ego Bentham’a programu eudajmoniki, z naczelną zasadą maksymalizacji szczęścia dla maksymalnej ilości ludzi. Brak cierpienia to już powód do zadowolenia z procesu życia. Kto był chory i wyleczył się, zaczyna cieszyć się stanem zdrowia. Gdy głodujący zaspokozi głód, nie tylko przestaje cierpieć z powodu głodu, ale cieszy się sytością.

Wychowanie do życia szczęśliwego jest jednak zadaniem znacznie trudniejszym do zrealizowania i tak naprawdę nieusuwającym bólu życia z ludzkiej przestrzeni egzystencjalnej.

5.3. Niepełnosprawność jako egzemplifikacja heroicznej drogi ku afirmacji życia

Osoba niepełnosprawna, w stanie zdrowia lub choroby, jako niezmiennie osoba ludzka, ma przysługujące wszystkim ludziom zasoby emocjonalne oraz duchowe do przezwyciężania sytuacji uciążliwej, a nawet do inicjowania satysfakcjonującego rozwoju wewnętrznego. Świadomość ludzkiej niedoskonałości, a jednocześnie znacznej potencjalności stwarza szansę spojrzenia na samego siebie jak na osobę, która z pogodną autodeterminacją walczy o ożywienie własnych mechanizmów homeostatycznych.

Samowychowanie i autoterapia, dwa zaprezentowane tu osobliwe filary ludzkiej autokreacji, odsłaniają rangę dynamizmu autonomii wewnętrznej: samostanowienia oraz psychicznej „niezawisłości” od otoczenia społecznego. Jest to studium tego, co wspólne osobom w pełni sprawnym i osobom z niepełnosprawnością, jeśli przyjmujemy takie rozróżnienie za uprawnione etycznie.

Potrzeba tworzenia oraz wykorzystywania w pedagogice specjalnej myślenia filozoficznego o wychowaniu stanowi nadal znaczący obszar metodologicznej inspiracji i zarazem metodycznej efektywności działania, nastawionego na normalizację zachowań człowieka. U podstaw naukowej analizy statusu pedagogiki leży przecież wiele komponentów teoretycznych, wśród których wymienia się najczęściej aspekty: ontologiczny, epistemologiczny, aksjologiczny, antropologiczny, kulturowy, psychologiczny, socjologiczny, prawny i ekonomiczny⁵⁸. Udział myślenia filozoficznego w ustanawianiu etycznych priorytetów wychowania, a także w określaniu odrębności pedagogiki od innych nauk jest znaczący i chyba nie uda się go zastąpić żadnym innym modelem poznawczym.

⁵⁸ W. DYKCIK: *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 2005, s. 56.

5.3.1. Człowiek z niepełnosprawnością a rozwój naukowych specjalizacji

Współczesny intelektualizm porzuca wartości uniwersalne i kładzie nacisk na praktyczne, robocze funkcje rozumu, prowadząc tak naprawdę do animalizacji ludzkiego życia. Przytłaczający kult specjalizacji naukowej i technicznej w pewnym sensie dehumanizuje człowieka, zwłaszcza chorego. Specjalista, wnikając w głąb wąskich zagadnień, bezwiednie zapomina o tym, co wspólne, co cechuje na równi wszystkich ludzi⁵⁹.

Rzeczony intelektualiści racjonalnej sprzyja także rozkwitowi specjalizacji naukowych. Techniczna organizacja współczesnego życia czyni specjalizację coraz bardziej konieczną. Z uwagi na to zagrożenie każda specjalizacja powinna być wzbogacona tym bardziej zdecydowanym systemowym obrazem świata, proponowanym przez antropologię filozoficzną. Z pewnością filozoficzno-pedagogiczne ujmowanie człowieka w stanie niepełnosprawności jest wciąż nieco zaniedbanym obszarem nauki, choć jakże istotnym, bo odsłaniającym ważne znaczenie wrażliwości emocjonalnej i duchowej w rzeczywistej rekonstrukcji człowieka.

Skoncentrujmy się aktualnie na konstytutywnej, w moim przekonaniu, cesze człowieka i w ogóle wszelkiego istnienia — na ich niepełnej doskonałości. Dlaczego „niepełnosprawność” konstytuuje człowieka? Bo współkonstytuuje jego człowieczeństwo, a zarazem jest immanentną cechą wszelkiego istnienia. Gdyby człowiek był bytem doskonałym, prawdopodobnie nie byłby człowiekiem. Cechy konstytutywne, czyli wyróżniające dany przedmiot spośród wszystkich pozostałych, są dla owego przedmiotu konstytuujące, tym samym niepełnosprawność gwarantuje osobie ludzkiej gatunkową tożsamość.

5.3.2. Człowiek — osoba „niepełnosprawna”

Zarówno doświadczenie ludzkie, jak i etyczne koncepcje człowieka identyfikują istotę ludzką jako niedoskonałą; skłonną do czynów deontologicznie prawych, jak też ambiwalentnych aksjologicznie, a nawet

⁵⁹ J. MARITAIN: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. Przeł. A. ZIERNICKI. W: F. ADAMSKI: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1993, s. 72.

jednoznacznie nagannych. Johann Gottfried Herder ujmując człowieka jako „istotę naznaczoną brakiem”⁶⁰.

Niestabilny układ uczuciowo-wolitywny człowieka wymaga różnorodnych podpór, wzmocnień duchowych, obudzenia sił autowychowawczych, a czasem niestety nawet krytycznych zdarzeń życiowych. Psychofizyczna kruchość człowieka, niedostatki poznawcze, tendencja do popełniania błędów, osłabienie kontroli emocjonalnej nad własnymi formami zachowania ujawniają potrzebę nauki i sztuki doskonalenia człowieka.

Racją istnienia pedagogiki jest więc niedoskonałość osoby ludzkiej⁶¹, a jednocześnie jej wiodąca potencjalność. Mimo ustawicznej, trwającej całe życie pracy nad własnymi niedyspozycjami, ulepszaniem struktury charakteru oraz osobowości człowiek pozostaje sobą, czyli osobą „deficytową”, nie do końca doskonałą i można by rzec „niepełnosprawną”. Tak więc niepełnosprawność jest osobliwym, a może nawet konstytutywnym doświadczeniem rodzaju ludzkiego, doświadczeniem naturalnym i nieusuwalnym z procesu życia. Żaden człowiek nie uniknie, odmiennej jedynie w swej postaci i nasileniu, niepełnosprawności.

Cierpienie, ból, omyłność — tylko z pozoru różnicują osoby niepełnosprawne i te bardziej sprawne. Niepełnosprawność ontologicznie jest ludzkości przypisana i nie stanowi cechy różnicującej ludzi. Jeszcze silniej zbliżają ludzi fundamentalne doświadczenia narodzin i śmierci. Człowiek jako znawca własnych nieadekwatności łączy się z innymi ludźmi w dążeniach autokorygujących, w potrzebie rozwoju wewnętrznego oraz tendencjach transgresywnych.

Dziedziny nauki, które z wyrozumiałością pochylają się nad człowiekiem cierpiącym, chorym lub niepełnosprawnym, próbując ulżyć mu w trudzie życia, z wielką ostrożnością powinny posługiwać się takimi kategoriami pojęciowymi, jak „niepełnosprawność” czy „upośledzenie”. Nazywając jednych niesprawnymi, a innych zdrowymi, nieświadomie stygmatyzują człowieka, popełniając tym samym błąd, który w naukach medycznych określany jest jako jatrogenny. Skłonności segregacyjne dodatkowo osłabiają integracyjne powołanie nauki.

Klasyfikując ludzi jak gatunki zwierząt i roślin, nauka czasem zdaje się zapominać, że każdy człowiek pragnie obronić w sobie, niezależnie od stanu kondycji psychofizycznej, osobę ludzką. Człowiek niepełnosprawny stara się abstrahować od swej niepełnosprawności,

⁶⁰ Podaję za: A. GEHLEN: *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 2001, s. 6.

⁶¹ F. ADAMSKI: *Człowiek — wychowanie — kultura...*

podobnie też powinna postąpić nauka aspirująca do określenia „humanistycznej”. Osoby niepełnosprawne nie stanowią, w moim przekonaniu, odrębnej populacji badawczej, są po prostu zwyczajnymi ludźmi, którym przysługują takie jak wszystkim przywileje i zobowiązania. Osoba niepełnosprawna, doświadczona nawet najgłębszymi postaciami niepełnosprawności, nie zmienia swej ludzkiej natury, pozostaje osobą z typowymi dla człowieka wartościami oraz dyspozycjami konstytuującymi go od okresu przedrefleksyjnego i przedaksjomatycznego.

Ekspansja scjentystycznych kryteriów w nauce, preferowanie czyśto poznawczych i pragmatycznych celów mogą nieco przysłonić „ludzkie” spojrzenie na człowieka kalekiego, słabiej funkcjonującego intelektualnie lub sensorycznie.

Pedagogika specjalna jako wyjątkowa subdyscyplina pedagogiczna próbuje uczyć szczególnej wrażliwości emocjonalnej na los oraz kondycję psychiczną każdego człowieka. Jej ważnym zadaniem, dostępnym także realizacyjnie, jest upowszechnienie przekonania, że wielkość aksjologiczna człowieka pozostaje wypadkową zarówno cierpienia, jak i radości, ukierunkowanych jednak na wartości i cele humanistycznie zintegrowane, oraz że człowieczeństwo, ułożone wewnątrz człowieka chorego somatycznie, psychicznie lub mniej sprawnego motorycznie, jest objawem jego pełnego zdrowia etycznego, prawidłowej struktury aksjologicznej, która wydaje się najcenniejszym osiągnięciem rozwoju ludzkiego.

5.3.3. Radość życia i cierpienie – sensotwórcze budulce osobowości

Przeżycia radości i cierpienia są jak ojciec i matka odwiecznymi naturalnymi wychowawcami człowieka. Zaskakujące okoliczności losowe, zewnętrzne, kataklizmy i katastrofy, kryzysy wewnętrzne, których na ogół staramy się uniknąć, są jednak silnie sprzężone z rozwojem duchowym człowieka, z dynamiką wartości, którym człowiek pozostaje wierny. Zdarzenia krytyczne, o których mowa, uderzają najwyraźniej w nietrwałe uczucia felicytologiczne, takie jak: radość, satysfakcja, entuzjazm. Rzadziej niszczą całą pozytywną inklinację wartościującą, a zwłaszcza nadzieję, afirmację życia, pogodę ducha, czy też ludzkie poczucie zadowolenia z życia.

Radość istnienia może zostać zakwestionowana, gdy sam proces życia wydaje się osobie niepełnosprawnej uciążliwy i nieatrakcyjny.

Kiedy długotrwała choroba sukcesywnie niszczy struktury mózgu lub inne pokłady organizmu ludzkiego, destabilizacji, a czasem nawet destrukcji może ulec stan równowagi psychicznej, w tym także aprobatywny stosunek do życia.

Depresja, chociaż nigdy do końca nie pozbawia człowieka zdolności do radosnych przeżyć, okresowo znacznie osłabia felicytologiczny wymiar życia. Nadzieja na satysfakcjonującą przyszłość wydaje się nadtętniona, zwalczanie przykrości pochłania tak dużo energii, że nie wystarcza jej, by entuzjastycznie przeżywać życie, optymizm wydaje się nierealistyczny i przypomina nieuzasadnione „lukrowanie” mrocznych stron ludzkiego istnienia. Bolesne doświadczenia życiowe odsłaniają powierzchowność euforii, zadowolenia z siebie, optymizmu i eksplozywnych radości⁶².

To dostrzegalne osłabienie ekspansywności życiowej może mieć jednak swój sensotwórczy wydźwięk. Cierpienie i wstrząs psychiczny doprowadzają na ogół do zatamowania ekspansji wartości niższego rzędu należących do modusu posiadania. Tworzy się tym sposobem możliwość wyboru kategorii wartości mieszczących się w modusie bycia⁶³. Człowiek boleśnie doświadczony może zyskać nowy wgląd w priorytety etyczne, społeczny aspekt życia. Wyostrza się widzenie tego, co znaczące zarówno dla jednostkowej egzystencji człowieka, jak i przeznaczenia ludzkości. Pierwotna, wrodzona radość życia ustępuje miejsca radościom wtórnym — „wypracowanym” osobowym wysiłkiem i dojrzałością emocjonalną. Afirmacja życia nie ma już wielu punktów stykowych z dziecięcą spontaniczną reaktywnością, dezintegrują się naiwne formy jej samotworzenia.

Akceptacja życia wymaga szczególnej odwagi stanięcia bez lęku w obliczu własnej niedoskonałości, ale ważne jest także dostrzeżenie możliwości zmiany w więzi ze światem oraz w komunikacji z samym sobą. Utrwalają się nowe, jakościowo lepsze wzorce doświadczania szczęścia, bardziej odporne na niesprzyjające zdarzenia losowe, stabilniejsze i aksjologicznie wzbogacone. Przyzwyczajenie do fluktuacji radości i cierpienia uwalnia postawę pogody ducha, która bez większych trudności eliminuje cyniczny dekadentyzm, nieuzasadniony sceptycyzm oraz lękliwą, paniczną rozpacz.

Dopiero tak ukształtowana postawa radości życia, jako wyraz prawdziwego człowieczeństwa, otwiera przed osobą niepełnosprawną zawory samoleczenia, rzeczywiste metody autopsychoterapii. Warto

⁶² A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

⁶³ E. FROMM: *Mieć czy być?*..., s. 185.

jednak pamiętać, że zanim człowiek dostrzeże głębszy sens własnych przeżyć, odkryje znaczenie kalectwa czy przewlekłej choroby, ma prawo do pozostawania w stanie dezintegracji pozytywnej, prawo do wolności od nacisku na zmianę; ma również prawo do refleksji afirmującej, która może spowodować zwrot w jego dotychczasowym systemie wartości.

Dążąc do potencjalnego człowieczeństwa, każdy człowiek pragnie odkrywać potrzebę afirmacji swego bytu na drodze zmierzającej do prawdy, dobra i piękna, poszukując ich w edukacji, w kulturze, moralności, cywilizacji lub wierze i religii. Wciąż powracają więc pytania o współczesne *ecce homo*, sens jego życia i sens realizowanych wartości moralnych⁶⁴.

Radość życia niezmiennie współtworzy naturę człowieka, pozostając w organicznej jedności ze smutkiem, z przygnębieniem, bólem i cierpieniem. Ta powszechna, „zdemokratyzowana” właściwość ludzkiej osobowości zdaje się nie tylko ponadkulturowa, ale i zawsze istotna dla każdego, komu nieobojętna jest jakość ludzkiej egzystencji. Radosne doznania nie różnicują ludzi odmiennych przekonań, wyznań czy grup zawodowych, są również tożsame u ludzi sprawnych i niepełnosprawnych. Stanowią uniwersum dążeń człowieka jako takiego. Jako równi w radości i cierpieniu, jesteśmy podobni sobie także w sprawności i niepełnosprawności.

5.3.4. Zdolność do samowychowania i autoterapii – przejaw psychospołecznego zdrowia osoby niepełnosprawnej

Teoretycy intuicyjnie wyczuwają, natomiast praktycy wiedzą z autopsji, że niewiele znaczy wychowanie, jeśli nie uda się wykrzesać z człowieka tendencji samowychowawczych. Niewielki będzie także wpływ terapii, jeśli po stronie wychowanka lub pacjenta braknie odpowiedzi w postaci autoterapii.

Autoterapię uczynię osią tej części przemyśleń, przy czym skupię się zwłaszcza na próbie znalezienia odpowiedzi na nurtujące mnie pytanie: w jaki sposób pogodne doświadczenia życiowe wzmacniają samorozwojową i autoterapeutyczną motywację człowieka?

⁶⁴ W. DYKCIK: *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów...*, s. 255.

Człowieczeństwo istoty ludzkiej polega na tym, że przeżywa ona samą siebie z dużą wrażliwością, dążąc do osiągania coraz wyższego poziomu osobowości. John Keats zwraca uwagę, że nie do pomyślenia jest rozwój człowieka bez udziału w tym rozwoju zarówno jego smutków, jak i radości. Przygnębienie, depresja, niezadowolenie z siebie, poczucie wstydu są nieodzowne w autentycznym rozwoju, podobnie jak przeżywanie uczuć pogodnych. Znane powiedzenie, że lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym zwierzęciem, uświadamia, że w pewnych okresach życia, odznaczających się intensywnym rozwojem psychicznym, mogą przeważać nastroje ujemne. Oczywiście, nie należy przypuszczać, że trwały nastrój smutku i przygnębienia mogłyby mieć charakter twórczy. Dla twórczości charakterystyczny jest w pewnych momentach nastrój maniakalny, euforyczny, a w innych — stan depresji, smutku czy melancholii⁶⁵.

Zdolność samowychowania opiera się na założeniu istnienia w danej jednostce potencjału hierarchicznego rozwoju wartości oraz zdolności przeżywania niezadowolenia z siebie. Zakłada także działanie dynamizmu nieprzystosowania i przystosowania pozytywnego oraz coraz silniejsze kształtowanie się ideału własnej osobowości.

Podstawowym warunkiem samowychowania jest wysoki poziom samoświadomości, a więc zdolność do rozeznania stanu własnego środowiska wewnętrznego. Od niego zależy umiejętność samokontroli i samopotwierdzenia stanowiących kolejne składniki samowychowania. Proces ten wymaga również współdziałania dynamizmu przemiany psychicznej z dynamizmem ludzkiej autonomii. Samowychowanie może przyspieszyć proces rozwoju zwłaszcza tych osób, które doświadczyły traumatycznych przeżyć psychicznych, takich jak na przykład wypadki, w których wyniku osoba utraciła znaczną sprawność ruchową.

Osoby te mogą okresowo cechować różne formy wzmożonej pobudliwości, a nawet psychonerwica. Napięcie emocjonalne, poczucie braku równowagi psychicznej, konflikty wewnętrzne i zewnętrzne są wprawdzie powodem złego samopoczucia, a skoro tak, to niedoskonała kondycja organizmu tym silniej domaga się wówczas refleksji afirmującej życie.

Znamienne dla wysokiej ludzkiej samoświadomości są duże zdolności autopsychoterapeutyczne. Wgląd w komplikacje własnego środowiska wewnętrznego i zewnętrznego zapewnia powrót do stanu właściwej integracji wtórnej i dojrzalszego związania z procesem życia.

Konflikty wewnętrzne, jakich doświadcza osoba niepełnosprawna, przy zdolności do samowychowania i autopsychoterapii, świadczą za-

⁶⁵ K. DĄBROWSKI: *Trud istnienia*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1986, s. 152.

tem nie o chorobie, lecz o jej zdrowiu psychicznym i społecznym⁶⁶. Poczucie zagrożenia i lęku spowodowane uszkodzeniami własnego ciała lub zaburzeniami czynnościowymi w jego obrębie nie utrudnia procesu rozwojowego, ale doskonalą jego przebieg; wpływając osobotwórczo, zapowiada nowe jakości aksjologiczne.

Kilka słów podsumowania niech sprzyja pamięciowej asymilacji przemyśleń i pobudza do kontynuacji dotychczasowego toku rozumowania.

Człowiek z niepełnosprawnością to osoba, która może wykazywać wiele oznak zdrowia: fizycznego, psychicznego i społecznego. Dzięki odważnemu pokonywaniu życiowych uciążliwości niejednokrotnie „bliżej” jej niż osobie w pełni sprawnej do osiągnięcia autentycznej wielkości ludzkiej, życia godnego, wzbudzającego powszechny szacunek.

Autoterapia oraz proces samowychowania zostały tu zaprezentowane jako psychiczne mechanizmy samoregulacji odbudowujące afirmatywne postawy życiowe. Wola samorozwoju oraz towarzysząca jej radość życia kierują człowieka wprost ku źródłom autentycznego zdrowia psychospołecznego. Ważne jest jednak, by w wychowaniu osób niepełnosprawnych nie zaniechać czynników woluntarystycznych, spośród których wyróżnia się chęć autoterapii oraz inne uczucia felicytologiczne, takie jak radość istnienia oraz satysfakcja z własnego rozwoju.

Akcentowanie tego, co wspólne gatunkowi ludzkiemu, może zapobiegać zjawisku alienacji osób chorych w środowisku zdrowych lub z pozoru zdrowych. To, co najistotniejsze dla istnienia człowieka w świecie, pozostaje niezmiennie, a mianowicie:

- takie fakty egzystencjalne, jak: proces życia, narodziny i śmierć;
- fundamentalne doświadczenia emocjonalne, traumatyczne przeżycia ludzkie, takie jak: ból, cierpienie, lęk, strach;
- uczucia felicytologiczne, takie jak: chęć życia, radość życia, satysfakcja, entuzjizm, pogoda ducha, optymizm, zadowolenie, szczęście;
- niemalże tożsama zdolność samowychowania i autoterapii, czyli samoleczenia;
- wspólne tendencje autokreacyjne i transgresywne;
- podobnie działające psychiczne mechanizmy homeostatyczne i samoregulacyjne, zawsze zmierzające do wyregulowania organizmu ludzkiego i „przestawienia” go na pozytywną inklinację wartościującą oraz aprobatywny stosunek do życia;

⁶⁶ Ibidem, s. 161—162.

- nienaruszona zdolność do życia według naczelnych wartości ludzkich, a nawet do ich tworzenia; dostępność realizacyjna postaw wielkości aksjologicznej oraz zdrowia etycznego;
- wspólne istnieniu ludzkiemu przeżycia transcendentne, wiara w kontynuatywną strukturę życia (nieśmiertelność), między innymi dzięki rodzeniu się młodych pokoleń, generatywności artystycznej (dzieł sztuki, architektury) i działalności naukowej, czyli szeroko rozumianej kulturze;
- podobieństwo ludzkich doświadczeń napawające nadzieją, że autentyczne porozumienie międzyludzkie nie rozgrywa się w sferze fizjonomii, mody, estetyki czy upodobań konsumpcyjnych, nie jest jedynie zderzeniem odmiennych indywidualności i osobowości, ale jest raczej „ciepłym” zbliżeniem duchowości ludzkich; ten rodzaj nadziei powinien bez oporów przenikać do wychowania, wzmacniając jego najgłębszy sens.

5.4. Schyłek indywidualnego życia człowieka — wtórna radość życia

Zadziwienie naturą świata, zdumienie strukturą bytu, a przede wszystkim sensem czasu ludzkiego stanowią fenomeny domagające się naukowego wyartykułowania. Doświadczenie życiowe człowieka dorosłego zdobyte w toku przezwyciężania niedogodności losu czyni go osobą szczególnie uprawnioną do wychowywania w duchu fundamentalnej afirmacji życia.

Afirmatywna refleksja jest przywilejem każdego człowieka, niezależnie od wieku życia, osoba dojrzała emocjonalnie i społecznie może jednak wykazać się w niej szczególną żarliwością. Zobowiązanie do przyjmowania takiej postawy życiowej wynika z mądrości etycznej, aksjologicznego samodoskonalenia się człowieka sędziwego oraz jego zdolności do konstruowania sensu swego istnienia.

Gdy w rozwoju ontogenetycznym człowieka maleje dominacja witalistycznych składników życiowych, słabną wprawdzie entuzjastyczne, silnie ekspresywne odmiany życiowej radości, kompensacyjnie jednak dochodzą do głosu bardziej zrównoważone postaci aprobatywnego stosunku do życia. Wśród nich warto zwrócić uwagę na następujące: cześć dla wszelkiego życia, zadowolenie z jego jakości (całości), nadzieję jako radość oczekiwania, satysfakcję z efektów całożyciowych wyśiłków, autoafirmację zasadzającą się na akceptacji odrębności i in-

tymności indywidualnego istnienia. Radość z tego, kim jesteśmy i co sobą reprezentujemy, znacznie przewyższa wówczas „powierzchniowe” fascynacje posiadaniem (hiperkonsumpcja).

Felicytologicznie wychylona andragogika nie unika rozpatrywania finalnych aspektów życia ludzkiego, takich jak cierpienie czy śmierć, ale stara się wspomagać człowieka, zwłaszcza tego w podeszłym wieku życia, w sublimowaniu⁶⁷ licznych lęków i niepokojów egzystencjalnych.

5.4.1. Sublimacja lęku przed upływem czasu i śmiercią

Każdy człowiek, zwłaszcza zaś osoba dorosła, staje w obliczu problemu nieistnienia, albo też nicości. Tęskni za pełnią bytu, jednak zagroża mu niebyt, a przynajmniej — innobyt⁶⁸. W centrum istnienia świadomościowo przewiduje zupełnie nowe i obce mu doświadczenie własnej nieobecności. „Śmierć” oznacza tu zawsze owo określone od wewnątrz ustanie pewnego procesu, które jest nieporównywalne z wszelkim zanikaniem w świecie nieorganicznym. Czy śmierć jest jednak faktyczną pustką, zanikiem życia duchowego — tego z pewnością nie uda się dowieść, podobnie jak nie można dowieść nieśmiertelności, zatem fakty te są objęte tajemnicą, a zarazem nadprzyrodzoną nadzieją, do której mamy prawo. Sama tajemnica rzadko bywa przedmiotem lęku, raczej poprzedza zaciekawienie, a nawet jakąś nadzieję.

Jeżeli już sam byt rozpatrujemy jako tajemniczy, a w każdym razie wzbudzający żywe zainteresowanie poznawcze, to tym bardziej postawę badawczą możemy przejawiać wobec fundamentalnej niewiadomej, wobec tego pryncypialnie narzucającego się człowiekowi zdarzenia — śmierci. Zaciekawienie, zdziwienie, a nawet zdumienie należą do ekspresywnej specyfiki osoby ludzkiej i świadczą o zainteresowaniu najgłębszą istotą życia, są również przejawami pokonywania nicości

⁶⁷ **Sublimacja** — 1. skierowanie energii instynktu życia niemożliwej do zrealizowania z jej pierwotnego kierunku (np. z biologicznych i społecznych celów) na zachowania społecznie akceptowane. 2. wtórne ukierunkowanie starej reakcji na nowy obiekt — przemieszczenie. *Słownik psychologiczny*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985, s. 233. Sublimacja to, w moim rozumieniu, przemieszczenie lęku w obszar afirmacji życia, „kanalizacja” lęku w postawy alękowe.

⁶⁸ Przez **innobyt** rozumiem ewoluowanie dotychczasowego istnienia cielesno-duchowego człowieka w istnienie wyłącznie duchowe.

pełnią istnienia. Fascynacja życiem obejmuje wówczas wszystkie formy jego substancjalnego bytowania, nawet te, które należą już do pozamaterialnego obcowania w świecie. Akceptacja życia będąca realizacją ludzkiej wolności dotyczy także jego domniemanego zakończenia. Człowiek zakładający, że Bóg jest dysponentem życia, a istnienie to pierwszy dar Stwórcy dla stworzenia, akceptuje śmierć, kiedykolwiek chce tego Bóg.

Pierwszy warunek dalszego bytowania po śmierci stanowi sama śmierć. Dalsze życie duchowo-cielesnej osoby nabiera sensu dopiero w obliczu fenomenu śmierci i nieuchronności losu wszystkiego, co żyje. Wiara w dalsze życie staje się możliwa dopiero wtedy, gdy mimo popędu życiowego nastąpi duchowe pogodzenie się ze śmiercią, które zdoła usunąć konstytutywny iluzjonizm człowieka wobec śmierci. Nowożytny iluzjonizm wyrażał się w przekonaniu, że śmierć jest jedynie negatywną iluzją lękową, w istocie bowiem nie ma żadnej śmierci. Doświadczenie śmierci jako oczywistego losu wszystkich możliwych form życia jest doświadczeniem tkwiącym w samej istocie życia, a nie jedynie w przypadkowości ludzkiej organizacji i jej szczególnym rytmie bytowym odmierzonym przez dzieciństwo, młodość, starość i całość życia⁶⁹.

Umrzeć „swoją” śmiercią oznacza jeszcze jakiś czyn, jakiś akt istoty żywej, należący do ciągu aktów życiowych, choćby ów akt został wywołany zewnętrznymi przyczynami o katastrofalnym charakterze. Do istoty śmierci należy to, że sama istota żywa dokonuje aktu akceptacji umierania⁷⁰. Idea wieczności ducha ludzkiego oraz idea dalszego życia podtrzymują nadzieję człowieka umierającego, że nie wszystko obumrze, ale wiele z jego osobowej egzystencji pozostanie nadal w procesie życia, i to nie jedynie w postaci potomstwa, ale jakiegoś faktycznego przedłużenia indywidualnej tożsamości.

Sublimacji lęku przed śmiercią oraz lęku przed upływem czasu sprzyja postawa ufności w ekstatyczną jedność człowieka i bytu oraz w Boską sprawiedliwość. Wiele zależy od tego, czy ów człowiek pozwala kierować sobą lękom czy ufności. Co głębiej sięga w jego naturę: trwoga czy zaufanie? Czy jest stworzeniem, które się boi, czy istotą, która ufa? I znów — jak w poprzednim przypadku — nie odpowiemy jednoznacznie na alternatywne sugestie zawarte w tych pytaniach. Stwierdzimy raczej, że w tych sprzecznościach wyraża się ludzka natura.

⁶⁹ M. SCHELER: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1994, s. 105—106.

⁷⁰ Ibidem, s. 87.

W zmaganiu się z czasem każdy człowiek ma do dyspozycji jeszcze jeden oręż — pamięć, która sprawia, że nic nie ginie na zawsze. Z dużym prawdopodobieństwem możemy mniemać, że unicestwieniu nie podlegają duchowe składniki ludzkiego życia. Życie przeżyte z godnością otwiera więc dogodną przestrzeń, by rozstać się z nim z „królewskim wczasem i pogodą”⁷¹, czyniąc krańcowy interwał czasu człowieka — metaforyczną wiosną pogody ducha.

Znużenie życiem w starszym wieku nie jest bezzasadne, nie należy go rozmyślnie rugować, ani też potępiać, bo służy pojednawczemu pożegnaniu się z życiem — bez „rozdzierania szat”, ostentacyjnej rozpacz i buntu. Akceptacja symbolicznego końca zapowiada wówczas niemal równolegle nadzieję na kulturową nieśmiertelność i duchową wieczność. Do głosu dochodzi ta sama nadzieja, która w toku całego życia podtrzymywała pogodne istnienie. Teraz nadprzyrodzona nadzieja pozwoli uznać fizykalność za balast prawdziwego człowieczeństwa i docenić samo „ośrodkowe” istnienie.

Namysł wzbudza pytanie: czy w procesie życia nie istnieją odmienne formy świadomości, które osławiają człowieka z przechodzeniem w inne stadia istnienia? Z pewnością sen, omdlenia, stan somnambuliczny, czyli tak zwany lunatyzm, doświadczana przez niektórych ludzi utrata przytomności, zahipnotyzowanie, pozostawanie pod wpływem narkozy uczą odwagi w pokonywaniu lęków przed pustką i tajemnicą, odmienną rzeczywistością. Pogoda ducha w kulminacyjnej chwili wymaga więc postawy osobistej odwagi, by nie popaść w paniczną „szamotaninę” z życiem, wyrażającą uczucie indywidualnej porażki, klęski i nonsensu zarówno istnienia, jak i nieistnienia.

Lęk przed śmiercią przeżywa każda zdrowa somatycznie i psychicznie osoba, odzwierciedla go ludzki instynkt samozachowawczy. Lęk ten wprowadza w metafizyczną zadumę, wzbudza chwilowy „dreszcz” i na ogół mija. Wydaje się to prawie niemożliwe, aby nigdy nie dotarł do świadomości istoty obdarzonej wyobraźnią. Nierzadko przeżywa go młodzież w okresie dojrzewania, osoby ciężko chore i cierpiące z powodu nerwicy hipochondrycznej. Chorobliwy lęk przed śmiercią bywa zwykle następstwem ciężkich przejść, osłabienia organizmu. Nadwątła i zużywa siły, już i tak mocno nadwreżone. Podatni na ten lęk są ludzie zawodowo pochłonięci sprawami ostatecznymi: filozofo-

⁷¹ „Umrzeć pogodnie jest kulminacją ludzkiego życia. Spośród tych, którzy umierali w naszych domach — wypowiada się Matka Teresa — nie widziałam nikogo, kto umierałby w rozpacz. Wszyscy oni umierali pogodnie, ponieważ czuli się kochani i otaczani troską. Kiedy zabrałam do naszego domu w Kalkucie umierającego na ulicy człowieka, powiedział mi: żyłem na ulicy jak zwierzę, ale umrę jak anioł, umrę uśmiechając się”. J.L. GONZALEZ-BALADO: *Matka Teresa...*, s. 71.

wie, teolodzy, mistycy. Ci więc od najdawniejszych czasów starali się znaleźć środek intelektualny, który mógłby go radykalnie unicestwić⁷².

Bertrand Russell w swych *Portretach z pamięci*, mających w znacznym stopniu wymiar autobiograficzny, odpowiada na pytanie, jak można się zestarzeć, w taki oto sposób: „Niektórzy ludzie obsesyjnie boją się śmierci; w młodości lęk taki jest w pewnym stopniu uzasadniony. Młodzi ludzie, którzy mogą na przykład zostać zabici w bitwie, mogą słusznie odczuwać jako tragiczne to, że zostali okradzeni ze wszystkiego, co życie może zaoferować. Ale człowiek stary, który zaznał już wielu radości i smutków i osiągnął to, co miał osiągnąć, winien uznać paniczny strach przed śmiercią za niezbyt szlachetny. Najprostszym sposobem, żeby go przezwyciężyć, jest rozszerzać swoje horyzonty i znajdować zainteresowanie w rzeczach interesujących, dopóki mury egoizmu nie runą, a życie człowieka nie złączy się stopniowo z życiem w ogóle. Człowiek, który w późnym wieku może ujrzyć swoje życie w taki sposób, nie będzie cierpiał na lęk przed śmiercią, ponieważ rzeczy, o które troszczył się przez całe życie, pozostaną i będą trwałe. A jeżeli wraz z upadkiem żywotności znużenie narasta, myśl o odpoczynku nie jest niemiła”⁷³. Dostrzeganie jedności życia i śmierci jest w tym wypadku czynnikiem chroniącym psychikę ludzką przed gwałtownymi przeżyciami emocjonalnymi związanymi z rozstaniem się z bliskimi, a także z własną cielesnością.

„Poczwórne lekarstwo” Epikura zawiera filozoficzne sposoby tonizacji obaw związanych między innymi ze śmiercią. Lęk przed śmiercią zminimalizować najłatwiej, bo przecież jeśli jest lęk, to nie ma śmierci, a kiedy jest śmierć, wtedy nie ma cierpienia. Śmierć usuwa wszystkie bolesne odczucia, nie ma zatem obiektywnych powodów, by się jej obawiać. Można dodać, że sam lęk spełnia prawdopodobnie również funkcję adaptacyjną — adaptowania do kulminacyjnych zdarzeń losowych; skłania do refleksji, pojednania się z Bogiem, ludźmi oraz z samym sobą, ma więc aspekt integrujący z życiem i transcendentny.

Ludzkiej pogody ducha nie niweczy spodziewanie się śmierci, ale sam irracjonalny lęk przed nią, a przecież kto najmniej wyczekuje jutra — z największym zadowoleniem je wita. Plutarch wyjaśnia, że ten, kto choć trochę rozumie naturę duszy, rozważy, że śmierć stanowi dla niej zmianę na lepsze, a w każdym razie nie na gorsze, niemają zdo-

⁷² J. PIETER: *Strach i odwaga*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1971, s. 69.

⁷³ B. RUSSELL: *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Wrocław, Wydawnictwo „W Kolorach Tęczy”, 1995, s. 58.

bywa środek do osiągnięcia pogody ducha. Chcąc pozbyć się trwogi przed śmiercią, nie należy odrzucać myśli o śmierci ani oswobodzeniu przez Boga, ale z podziwem, zapalem, zachwytem zacząć doświadczać siebie i próbować na małych rzeczach — ze względu na wielkie — ćwiczyć duszę w tych myślach, w patrzeniu losowi prosto w oczy, a unikaniu rozpieszczania własnej wyobraźni, która jakby w zaciszu domowym hodowana, wydelikaca się na złudzeniach zawsze jej powolnych⁷⁴.

Potrzeba symbolicznego ustosunkowania się do śmierci i życia pozagrobowego jest jednym z atrybutów wyróżniających człowieka ze świata zwierząt. Nie dziwi więc naturalna nadzieja człowieka na wieczną szczęśliwość. Nie dziwi też, że „pragnęłoby się wiedzieć, że się gasnąć będzie nie jak knot ogarka pełgający w śwedzie, lecz jak żarówka, które w oka mgnieniu gasną, a przedtem do ostatniej chwili świecą jasno”⁷⁵.

5.4.2. Sublimacja lęku przed samotnością

„Samotność — być może jest ona mistrzynią mędrców, z większym jednak prawdopodobieństwem można powiedzieć, że jest ona po prostu cierpieniem. A nikt na cierpienie nie godzi się z ochotą”⁷⁶ — wypowiedział się w 1980 roku w Paryżu Czesław Miłosz.

Artur Schopenhauer natomiast zalecał samotność, ponieważ uważał, że doskonale zgodnym można być tylko z samym sobą, dlatego prawdziwy, głęboki pokój w sercu oraz całkowitą równowagę ducha, te najwyższe obok zdrowia dobra doczesne, zapewnia tylko samotność, na trwałe zaś — tylko wycofanie się z życia. Wbrew tym dyrektywom wielu współczesnych myślicieli sprzeciwiało się życiu samotniczemu, które atakowali jako „życie klasztorne”, życie „w wieży z kości słoniowej”, jako zdradę społecznych obowiązków czy jako szkodliwy, chociaż wysublimowany egoizm. Człowieczeństwo wyraża się zarówno w samotności, jak i w trudnym procesie „bycia w świecie”. Dehumanizacja zagraża człowiekowi w obu tych alternatywnych sytuacjach. Antropo-

⁷⁴ PLUTARCH: *O pogodzie ducha*. W: IDEM: *Moralia*. Przeł. Z. ABRAMOWICZÓWNA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977, s. 239, 244—245.

⁷⁵ T. KOTARBIŃSKI: *Wesołe smutki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957, s. 94.

⁷⁶ Podaję za: J. GAJDA: *Samotność i kultura*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1987, s. 137.

logiczny sens nadziei polega na tym, że ukazuje człowieka jako stworzenie, które nie tylko wybiera albo samotność, albo świat, lecz także — a może przede wszystkim — szuka takiej postaci życia, aby potrzeba „bycia z sobą” realizowała się na drogach wyznaczonych przez zasadę „bycia w świecie”⁷⁷.

Nawet tak traumatyczne zdarzenia życiowe, jak śmierć bliskiej nam osoby nie pozbawiają nas całkowicie afirmacji życia, choć zawieszają ją na pewien okres. Odroczone w czasie akceptacja życia odradza się w silnych więziach z życiem, w dyspozycjach samozachowawczych, a także bogatej autoargumentacji — składowej konstrukcji sensu życia.

„Gęsta” treść życia, paradoksalnie, broni człowieka przed popadnięciem w neurotyczne zachwianie równowagi psychicznej, a nawet przed pogrążeniem się w totalnej negacji istnienia. W naturalnej strukturze życia, w której jeden problem emocjonalny ustępuje miejsca następnemu, nadmierna stagnacyjna „łatwość”, pomyślność życiowa, może wpędzić człowieka w błędną percepcję istoty życia oraz w nadmierną koncentrację na samym sobie. Tak przeciążone auto-koncentracją „ja” najsilniej odczuwa osamotnienie psychiczne.

Każde wyobcowanie uczuciowe stanowi źródło przykrych przeżyć, niekiedy bardzo dramatycznych, dlatego też możliwość takiego wyalienowania wzbudza lęk. Bywa też, że lęk przed wyobcowaniem jest procesem obronnym przed nadwężeniem struktury własnej osobowości⁷⁸. Wyobcowanie — alienacja, to każda sytuacja, w której człowiek znajduje się „poza swą istotą”, staje się obcy samemu sobie, w której to, jaki jest, przeciwstawia się temu, kim jest. Alienacja jest więc czymś negatywnym, choć stała się zjawiskiem społecznym. Lęk przed interpretacją natury człowieka jako samoistnego, samotnego bytu może owo wyobcowanie pogłębiać⁷⁹.

Doskonałą możliwość zminimalizowania poczucia osamotnienia daje prawidłowy proces wychowania. Dzieci oraz młodzież żyją w interwale czasowym, który można określić jako etap intensywnej nauki człowieczeństwa przez wychowanie. Człowiek dojrzały natomiast dokonuje swoistej transmisji wzorów, wartości, osobowości w rozległą przestrzeń kulturową. Jest to więc okres szczególnego przekazu człowieczeństwa, niepodlegającego nieprzewidzianym fluktuacjom.

Fizyczną samotność może jednak osoba tak zwana samotna odczytać jako nowe doświadczenie, doznanie nieprzeżytej dotąd samodzielności i znacznej autonomii funkcjonalnej. Zmienność kolei losu stwa-

⁷⁷ B. SUCHODOLSKI: *Kim jest człowiek*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1974, s. 255.

⁷⁸ J. PIETER: *Strach i odwaga...*, s. 109.

⁷⁹ J. TISCHNER: *Polski kształt dialogu*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002, s. 63.

rza wiele sposobności, by nadal cieszyć się życiem na swój własny, zgodny z indywidualnymi upodobaniami, sposób. Wola życia będzie podpowiadać, w jaki sposób twórczo spożytkować „samotnicze” lata życia, by utrzymać dotychczasowe życie na aksjologicznie spójnym „poziomie satysfakcji”.

5.4.3. Sublimacja lęku przed cierpieniem i chorobą

Afirmacja procesu życia, zwłaszcza zaś każdego uratowanego dla życia dnia, jest nieobca tym, którzy przeżywali poważną chorobę i powrót do zdrowia. Radość z ustąpienia bólu lub chociaż zmniejszenia fizycznego bądź psychicznego cierpienia, nadzieja na spokojny, niezakłócony żadnymi zagrożeniami sen dostarczają osobom w starszym wieku autentycznego zadowolenia. Możemy powiedzieć nawet, nieco odważniej, że tak przeżywane życie broni ludzkość przed deheroizacją, waloryzuje niematerialne aspekty istnienia i ustanawia swoisty porządek etyczny.

Cierpienie, choć wpisane w naturę człowieka, nie jest jej celem, człowiek na ogół nie tęskni za cierpieniem, ale pragnie je wyrugować, a przynajmniej zminimalizować. Centralną częścią koncepcji, jaką przekazały człowiekowi wielkie postacie filozofii i religii, była zawsze na całym świecie jakaś nauka o sensie bólu i cierpienia. Na niej wspierało się zalecenie i zaproszenie, aby należycie cierpienie ludzkie potraktować.

Wszystkie trzy możliwości: przytępienia cierpienia aż do apatii, heroicznej walki z cierpieniem oraz iluzorycznego odrzucania go, były w starożytności obecne, z przewagą raz jednej, raz drugiej. Kierunek rozwoju przebiega przy tym od bieguna heroicznej walki z cierpieniem, którą w pełni unaocznia antyczna saga o Herkulesie, świętym założonej przez Antystenesa szkoły cynicznej, aż do bieguna autosugestii i odrzucania cierpienia przez młodszych stoików⁸⁰. Epikur lęk przed cierpieniem proponuje usuwać wyjaśnieniem, iż cierpienie długotrwałe bywa na ogół łagodne, a głębokie — trwa krótko, więc można je zniesić i nadal cieszyć się życiem.

Powiedzenie, że unikamy cierpienia i że sam ruch naszej ucieczki określa wspólnotę doświadczeń, od których uciekać chcemy, jest oczywiście czysto tautologicznym wyjściem. Niewątpliwie bowiem zdarza

⁸⁰ M. SCHELER: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie...*, s. 49.

się nam uważać, iż pewnych cierpień unikać nam nie wolno. Tym, od czego faktycznie uciekamy, jest doświadczenie obojętności świata, a próby przezwyciężenia tej obojętności stanowią ośrodkowy sens ludzkich zmagani z losem w jego codzienności i w jego ekstremach. Wszelkie negatywności życia są zrozumiałe jako dotkliwe objawienie obojętności. W poczuciu rozdwojenia, które przynosi ból fizyczny, fenomen obojętności świata jest najdotkliwszy, albowiem dotyczy tego fragmentu świata, z którym zwykliśmy doświadczać zażyłości najbardziej bezpośredniej. Wszystkie nasze zmagania z nędzą cielesności ludzkiej są próbami przywrócenia tożsamości totalnej każdego z nas z jego ciałem; wszystkie mają znieść zobojętnienie ciała wobec „mnie” w przyjacielskim zaufaniu, a w końcu zapewnić poczucie koincydencji doskonałej. W otoczeniu rzeczowym i ludzkim wszystko, co udaremnia nasze starania lub rodzi niedolę, odsłania nam świat jako realność nieznosnie obojętną. W umieraniu i śmierci osób bliskich najdotkliwsze jest to właśnie, że stają się wobec nas obojętni. To nagłe wygaśnięcie zainteresowania może stanowić o naszym niepokoju. Podobnie antycypacja śmierci własnej, czyli wyobrażenie świata pozbawionego naszej obecności, odkrywa nam zobojętnienie bytu i dlatego może być trudna do zniesienia⁸¹.

Lęk przed cierpieniem może być w istocie lękiem przed bezdusznoscą⁸². Bezdusznosc natomiast jest stagnacją ducha oraz karykaturą idealności i w tym sensie bezdusznosc kojarzyć się może z surowością, bezlitosnością, a nawet okrucieństwem.

Nieco perfekcjonistyczna chęć usunięcia cierpienia, jak również tłumienie „idei cierpień ludzkich” mogą prowadzić do stanu znacznie groźniejszego — pragnienia śmierci naturalnej, a nawet jej sprowokowania. Tymczasem cierpliwe znoszenie niedogodności choroby „wypracowuje” skłonność do pogody ducha, zachęca do psychicznej zaradności, a nawet do podejmowania wysiłku autoterapii. Społecznemu otoczeniu człowieka chorego objawia się wówczas jakaś wielkość osobowa zwyczajnego człowieka.

Wszystkie cierpienia i bóle stworzeń mają pewien sens, przynajmniej jakiś sens obiektywny. W stanie choroby doświadczamy wyraźnego rozwoju uczuć „wyższych”, takich między innymi jak uczucia metafizyczno-religijne odnoszące się do rdzenia duchowości osoby oraz uczucia moralne, które mają związek z sumieniem (skrucha)⁸³.

⁸¹ L. KOŁAKOWSKI: *Obecność mitu*. Warszawa, Prószyński i S-ka, 2003, s. 74.

⁸² S. KIERKEGAARD: *Pojęcie lęku*. Przeł. A. SZWED. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2000, s. 117.

⁸³ M. SCHELER: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie...*, s. 6.

Ofiarność osoby cierpiącej na rzecz innych ludzi, współcierpienie, jedność z całą ludzkością w ramach przeżywanych stanów emocjonalnych tworzą dobra o „wyższej randze aksjologicznej” niż dotychczas przez daną osobę preferowane. Ofiara ta obejmuje radość miłości oraz ból oddania życia za to, co się kocha. W pewnym sensie ofiara była i przed radością, i przed bólem, które jedynie z niej wyrastają⁸⁴.

5.4.4. Tonizacja lęku metafizycznego

U podstaw tego rodzaju lęku tkwi pierwotny związek winy i kary pomyślanej jako pokuta. Sam więc lęk etyczny, zwany inaczej metafizycznym, może być rozumiany jako bojaźń przed złem, czyli winą, i przed karą za owo zło. Ma on w swej strukturze obawę przed wymierzeniem sprawiedliwości, a także przed rozczarowaniem samym sobą, ostatecznym nieusprawiedliwieniem człowieka w oczach Stwórcy. Lęk etyczny może się odnosić także do zagrożenia śmiercią duchową.

Żądanie słusznej kary zawiera oczekiwanie odwetu mającego jakiś sens w porządku etycznym, zawiera też nadzieję, że ów lęk zniknie z życia człowieka, gdy ten poniesie słuszne koszty — odpokutuje winy. Ponosić karę i płacić za swe winy to jedyny sposób uniknięcia nieszczęść. W tym wypadku wymierzenie kary nie powoduje już śmierci stojącego w obliczu *sacrum* człowieka, ale okazuje się szansą na szczęście wieczne⁸⁵.

Lęk etyczny może objawiać się jako lęk przed niebezpieczeństwem, które na wyższym poziomie świadomości zła będzie niebezpieczeństwem niekochania już nikogo. Najgorszym jednak jest lęk, że nie dość się kocha samemu; znają ten lęk ludzie święci i wszyscy stosujący się do zaleceń etyki chrześcijańskiej. Tylko doskonała miłość przepląsa ten rodzaj lęku przed negacją innego człowieka i autonegacją, wypełniając człowieka afirmacją drugiej osoby, jak również afirmacją samego siebie.

Moralny i emocjonalny „chłód” zła może mieć śmiertelne skutki w samym centrum aktywnego życia ludzkiego. Sumienie — wewnętrzny ideał moralny — broni przed agresją lęku etycznego i jego rozprowadzeniem się w ludzkiej wspólnocie. Nie oznacza to jednak, iż lęk

⁸⁴ Ibidem, s. 19.

⁸⁵ P. RICOEUR: *Symbolika zła*. Przeł. S. CICHOWICZ, M. OCHAB. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1986, s. 31.

w ogóle jest zbędny i wyraża jedynie archaiczny, a nawet prymitywny sposób reagowania organizmów żywych. Przeciwnie — ma swoje funkcje ostrzegawcze i korygujące ludzkie zachowania, jest czymś w rodzaju idei regulatywnych przesuwających ludzkość na wyższe stadia rozwoju człowieczeństwa. Zapobiega również duchowej regresji istoty ludzkiej.

5.4.5. Wola życia — chęć życia przedsięwzięta wobec możliwego braku bytu

Uderzające jest to, że wola życia da się pomyśleć, a nawet ująć w swej jedności jedynie w obliczu zagrożenia śmiercią, a więc przez pryzmat trwogi i w niej samej.

Określenie „wola życia” bowiem nie odzwierciedla jakiegoś prostego żywiołowego „instynktu”. Jako istota żywa, człowiek dąży do różnorodnych i często nieskoordynowanych z sobą celów; życie człowieka jest zespołem dążeń, których cele nie są do końca jasne ani do końca zgodne. Potrzeba dopiero katastrofy, by nagle, w obliczu absolutnej nieokreśloności śmierci życie określiło się jako zagrożona całość. To od śmierci życie otrzymuje całą prostotę, do jakiej jest zdolne. Zrozumieć tę zagrożoną całość oznacza uzbroić ją w wartości. Nie ma woli życia bez racji życia. Rozumiemy to dobrze, gdy próbujemy powstrzymać człowieka przed samobójstwem. Ale w nim pękła sprężyna afirmacji, leżąca niżej niż wszelka racjonalna argumentacja⁸⁶.

Wola życia kryje w sobie pierwotną determinację, zdecydowaną chęć dalszego życia i „wyższego” życia, czyli to, co Eduard Le Roy tak trafnie nazwał „głęboką wolą”. Jest to więc coś zupełnie innego niż samo uczucie. W chęci życia powinno się dostrzegać powszechną energię ewolucji, która w postaci wrodzonego upodobania do istnienia pojawia się tajemniczo w głębi tego, co w każdym z nas pierwotne, a zarazem najtrudniejsze do opanowania. Wola życia to, w ostatecznym rozrachunku, główna sprężyna ewolucji kosmosu. Jakaś nowa nauka, być może najważniejsza ze wszystkich nauk, powinna się poświęcić, i na pewno jutro się poświęci, teoretycznym i praktycznym badaniom nad tą wolą, w radykalny sposób warunkując ludzkie możliwości. Niestety, wciąż jeszcze traktujemy ten cenny i tak ważny dla

⁸⁶ P. RICOEUR: *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia*. Przeł. S. CICHOWICZ. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1991, s. 35.

nas dar jako stały, dobrze zabezpieczony „kapitał”, którego, jak nam się zdaje, zawsze na świecie będzie dosyć⁸⁷.

Jak zatem zachować i zintensyfikować w głębi człowieka źródło jego „pędu życiowego”? Pierre Chardin przekonuje, że oddziałując na ognisko świadomości, można pracować w sferze uczuć i intelektu nad wydobyciem i zbudowaniem w nas — na solidnych podstawach — racji życia i rosnącego upodobania do niego, na przykład ukazując jakiś ideał, rozniecać zapał w duszach. Trudno nie przyznać wyraźnego pierwszeństwa takiemu wysiłkowi, koniecznemu do kultywowania w człowieku świadomego umiłowania kosmogenezy, której zawdzięcza własne istnienie. Oto czego potrzebujemy, jeśli nie mamy zginać, uduśzeni samym tworzywem naszego bytu⁸⁸.

5.4.6. Wtórna afirmacja życia — w obrębie systemu decyzyjnego osoby dorosłej

Afirmacja jest potwierdzeniem, aprobowaniem istnienia, pozytywnym stosunkiem do życia, nie musi się jednak objawiać jako radowanie się jego istotą czy wszystkimi jego przejawami. Nie ma też charakteru afektywnego, na którego podłożu rozwija się żywotna radość. Stanowi raczej formę aprobatywnego stosunku do samego procesu życia, jego długości, specyfiki i momentu finalnego. Afirmacja życia jest nieinstrumentalnym ukochaniem życia jako takiego, postawą zakorzenienia człowieka w podstawowej tkance bytu.

Jakkolwiek pierwotna afirmacja życia wydaje się czymś przypisanym ludzkiej naturze, dobrem wrodzonym i częściowo niezależnym od czynników wolitywnych zdrowego fizycznie i psychicznie nowo narodzonego człowieka, utrzymanie, a nawet rozwój w toku życia owej pierwotnej afirmacji istnienia, jak również autoafirmacji zależą wyłącznie od decyzji indywidualnej osoby ludzkiej.

Cokolwiek mówiłyby teorie dotyczące istoty wolnej woli, właśnie to uniezależnienie stanowi o zdolności człowieka do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Ale wolna wola może zadziałać jedynie wówczas, gdy zaistnieje pierwsza pobudka, co z kolei implikuje istnienie jakiegoś przekonania, stanowiącego podstawę wyboru. Toteż oso-

⁸⁷ P.T. CHARDIN: *Rozum i wiara*. Przeł. M. TAZBIR, K. WALOSZCZYK. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 2003, s. 245—247, 255.

⁸⁸ Ibidem, s. 256—257.

bowość, w miarę jak człowiek się rozwija, staje się coraz bardziej złożona, a zarazem coraz wyrazistsza. Człowiek dorosły jest istotą w najwyższym stopniu zdolną do dokonywania adekwatnych wyborów, a zatem i do tworzenia procesu decyzyjnego. Podczas gdy dziecko jest usposobione głównie do zabawy i eksperymentowania, człowiek dorosły koncentruje się na określonych, świadomych doświadczeniach. Selektywnie wyłącza z pola uwagi przedmioty, które nie są mu w danej chwili przydatne, i wyrabia w sobie rodzaj widzenia skanalizowanego, które pozwala mu zmierzać do wybranych celów. To skoncentrowanie się na określonych doświadczeniach i celach decyduje w dużej mierze o indywidualnej ewolucji jednostki i nadaje głęboki sens zdaniu wypowiedzianemu przez Alberta Camusa w powieści *Upadek*: „Niestety, w pewnym wieku każdy jest odpowiedzialny za swoją twarz”⁸⁹.

Wybór między afirmacją a negacją życia w procesie istnienia nie jest pozorny. Wymaga opowiedzenia się po stronie życia nawet wówczas, gdy biologiczne i psychiczne siły organizmu człowieka wydają się mocno nadszarpnięte, a cel dalszej egzystencji zarysowuje się niezbyt wyraźnie.

Życie ludzkie jako wcielona afirmacja — to właśnie to, co Henri Bergson nazywał zmysłem szczęścia i honoru. Miał przy tym na myśli zarówno „pierworodną” afirmację, jak i godnościową, czyli wypracowaną w ciągu całego życia, postawę wtórnej afirmacji istnienia.

5.4.7. Autoafirmacja odrębności i intymności indywidualnego istnienia

Człowiek staje wobec siebie samego jako tego, komu należna jest afirmacja. Przypadek to szczególny nie tylko w tym sensie, że adresat powinnego czynu jest ontycznie tożsamy z jego podmiotem, ale i w znaczeniu aksjologicznym: jeśli moc moralnej powinności zależy między innymi od rangi dóbr oraz zakresu działania podmiotu, to tylko sobie człowiek potrafi pomnożyć bądź uszczuplić godność osobowościową, czyli przysporzyć dobra lub zła moralnego⁹⁰.

⁸⁹ Podaję za: R. DUBOS: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 77—78.

⁹⁰ A. SZOSTEK: *Wokół godności, prawdy i miłości*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995, s. 51.

Radość z tego, kim jesteśmy, zwłaszcza u osób w starszym wieku życia przewyższa zarówno zadowolenie z tego, co sobą reprezentujemy, jak i „powierzchniową” satysfakcję z tego, co posiadamy. Docenienie indywidualnych składników osobotwórczych, takich jak: system wartości, pasje, uzdolnienia i talenty, wirtuozeria i geniusz, odsłania również zdumienie ludzką niepowtarzalnością. Oryginalność istot żywych i ich niespożyty potencjał nieustannie zachwycają miłośników życia, a im dłużej przypatrują się oni owej różnorodności, tym bardziej zadziwiająca zdaje się kosmologiczna jedność materii ożywionej i nieożywionej, harmonijna koegzystencja wielu istnień, ich rozwojowa przemienność, trwanie i gatunkowe odradzanie się. Już samo to wiele osób zachęciłoby do życia, po to by stać się uczestnikami wielkiego misterium życia, by wziąć udział we wspaniałych igrzyskach natury, w których niemal każdy dzień tchnie radością świętowania daru, jakim jest życie samo w sobie.

Zadowolenie z siebie to w ujęciu Barucha Spinozy radość z tego, że człowiek rozważa siebie samego i moc swego działania. Rozumie przez nie także radość połączoną z ideą jakiegoś czynu, którego — jak wierzymy — dokonaliśmy z wolnego postanowienia duszy⁹¹. To specyficzne przywiązanie do siebie samego służy utrzymaniu indywidualnego istnienia.

Afirmacja osoby dla niej samej oraz bezinteresowny dar z siebie samego nie tylko wzajemnie się nie wykluczają, ale się w sobie zawierają, wzajemnie się potwierdzając. Człowiek najpełniej afirmuje siebie, altruistycznie dając siebie, czyli zażegnując niebezpieczeństwo wolności egoistycznej⁹².

Osobowość człowieka, jej wartość — oto jedyny i bezpośredni czynnik jego uszczęśliwienia. Wszystko inne wpływa tylko pośrednio, dlatego te wpływy mogą okazać się daremne. Przymioty ducha są stałe i niezienne, indywidualność wywiera wpływ ciągły, dlatego jest źródłem stałego zadowolenia, wszystkie inne czynniki działają tylko przejściowo, a na dodatek same też podlegają zmianie. Tak więc dobra subiektywne, na przykład szlachetny charakter, tęgi umysł, szczęśliwy temperament, osobowościowa pogoda ducha, w pełni zdrowe ciało, są dla naszego szczęścia rzeczą pierwszą i najważniejszą. A skoro tak, to powinniśmy dbać znacznie bardziej o ich rozwój i konserwację niż o posiadanie innych dóbr, na przykład zewnętrznych ob-

⁹¹ B. SPINOZA: *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*. Przeł. I. MYŚLICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1954, s. 225.

⁹² JAN PAWEŁ II: *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 150.

jawów uznania⁹³. Szczęście to przede wszystkim pokój zawarty z samym sobą, a także umiejętność scalenia się z rzędem istnień zmierzających w tym samym kierunku — ku dalszemu istnieniu.

Mając tego świadomość, tym mniej powinien człowiek podejmować zabiegów związanych ze ślepych, niecelowym i niedostosowanym do potrzeb własnych gromadzeniem dóbr zewnętrznych, zwiększaniem dobrobytu materialnego, rozszerzaniem zasięgu finansowego, tęsknotą za hegemonią pieniądza. Kupiecki styl relacji międzyludzkich, dość typowy dla współczesnej hiperkonsumpcyjnej cywilizacji, charakteryzujący się niemal instynktowym przeliczaniem wszystkiego na zyski, „ubijaniem” interesów kosztem na przykład przyjaźni, wszystko to „mści się” na samym zainteresowanym takimi transakcjami.

Zgorzknienie osób w schyłkowym okresie życia wynika niejednokrotnie ze zbyt późnego zrozumienia prostych prawideł życia, z żalu za samym „wartościowym” istnieniem, nieobciążonym nadmiernie tym, co się ma, niezniewolonym modusem posiadania.

5.4.8. Nadzieja osób starzejących się jako radość cierpliwego oczekiwania

Wspomniałam już wcześniej, że sama osobowość człowieka może być „kapitałem” szczęścia, może oddziaływać „kojąco”, czyli przełamywać sceptycyzm otoczenia ufnością i zaufaniem, a dzięki oparciu na owej podstawowej ufności dawać wyraz prawdziwej postawie nadziei. Aby nie naprowadzić umysłu na fałszywy trop, pomocne będzie rozróżnienie dwóch pojęć: spodziewania się i nadziei⁹⁴.

⁹³ A. SCHOPENHAUER: *Aforyzmy o mądrości życia*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1990, s. 35—36.

⁹⁴ **Nadzieja** jest strukturą: a) kognitywną, w której centralne miejsce zajmuje przekonanie, że dzięki własnej aktywności człowiek z dużym prawdopodobieństwem osiągnie w przyszłości pożądaną cel, b) emocjonalną — przejawia się w skłonności do odczuwania pozytywnych emocji oraz do „podwyższonego” nastroju, c) motywacyjną, która charakteryzuje się wzrostem motywacji do przeciwdziałania skutkom bodźców awersyjnych, chęcią podejmowania nowych inicjatyw i zmianą sposobów działania. J. KOZIELECKI: *Psychologia nadziei*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 54.

Nadzieja — psychiczny stan lub czynność oczekiwania na jakieś chciane zdarzenie. Kategoria ta ma teleologiczne znamiona: będąc oczekiwaniem na pożądaną stan rzeczy, stanowi wprost warunek (motyw) działań skierowanych ku określonym celom. 1. Potocznie nadzieją nazywa się oczekiwanie na zaistnienie pożądanego stanu rzeczy,

Spodziewanie się stanowi rodzaj pragnienia, jest to zwrócenie myśli ku przyszłości uwzględniające raczej doraźne dobra, toteż nie ma żadnych powodów po temu, aby uważać je za cnotę. Natomiast nadzieja zwraca nas ku aspektom niezależnym od czasu. Spodziewamy się, że jutro będzie piękna pogoda, ale mamy nadzieję, że będziemy postępować słusznie. W obydwu przypadkach inna jest doza pewności. Analizując spodziewanie się, możemy dojść do wniosku, że przeważa w nim niepewność, ponieważ niemożliwość przewidzenia przyszłości naraża nas na ryzyko. Zupełnie inaczej rzecz się ma z nadzieją. W niej zawiera się rodzaj pragnienia, ale ponieważ pragnienie to zwraca się ku dobrom niezależnym od czasu, przeto ma racjonalniejsze podstawy; u źródeł czystych intencji leży jak gdyby antycypowana pewność posiadania. Mieć nadzieję to oczekiwać czegoś, co nie może zawieść; jeśli dobro istnieje, będzie istniało nadal. Niepewność spodziewania się wypływa z rozdzielania czasu na chwile, o których nigdy nie wiadomo, czy najbliższa z nich nie będzie ostatnią. Niepewność nadziei wypływa z tego rodzaju różnicy, jaka zachodzi między przeświadczeniem a wyraźnym widzeniem, między dowodem a oczywistością, czy może nawet między oczywistością, o której się wie, a oczywistością bezpośrednią. A w jeszcze większym stopniu — z zasadniczej różnicy, jaka zaznacza się między odcinkiem czasu a wiecznością. W każdym razie niepewność nadziei nie jest czymś istotnym. Gdyby znieść odległość, zasłonę oddzielającą nadzieję od jej przedmiotu, wówczas przerodziłaby się w napawanie się pełnią posiadania. Tak więc nadzieja zawiera jakąś radość posiadania, podczas gdy spodziewanie się jest pełne niepokoju⁹⁵.

Mówiąc „mam nadzieję”, niejednokrotnie jedynie spodziewamy się pomyślnych okoliczności, nie będzie to jednak nadzieja, ale zwyczajowo-

który zależy od cech ludzi: stałości w postępowaniu, wierności obietnicom, życzliwości, na przykład mam nadzieję, że A pomoże mi w potrzebie. Niekiedy mówi się o nadziei także w związku z oczekiwaniem chcianych zdarzeń, przewidywanych w jakiejś wiedzy naukowej, na przykład mam nadzieję, że sprawdzi się prognoza pogody na jutro. 2. Jako kategoria teologiczna, odnosi się do oczekiwania przyszłego zbawienia, jest jedną z cnót teologicznych. Tomasz z Akwinu określił ją jako cnotę właściwego środka między pychą a rezygnacją. 3. Historiozoficzny charakter ma kategoria nadziei w nurtach filozofii działania, które — w jednej odmianie — chcą wskazywać, jak nadać sens ludzkiemu życiu w obliczu śmierci, cierpienia, winy i upadku (egzystencjalizm), lub — w drugiej odmianie — propagują rewolucyjne działania celem zbudowania doskonalszego ładu społecznego. W takiej eschatologii pojęcie nadziei staje się pryncypium niepokoju (Ernst Bloch). Por. *Leksykon filozofii klasycznej*. Red. J. HERBUT. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997, s. 379.

⁹⁵ J. GUITTON: *Sens czasu ludzkiego*. Przeł. W. SUKIENNICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1989, s. 80.

we przewidywanie powodzenia. Sytuacja, która wydaje się nam niezbyt trudna, nie jest objęta postawą nadziei. Nadzieja jest wiedzą niewiedzy dotyczącą tego, w kim lub w czym ową nadzieję pokładamy. Na przykład w stoicyzmie nadzieja przeradza się w pewność osiągnięcia mądrości życiowej, ale właśnie z tej pewności wypływa troska o spełnianie zwykłych, ściśle określonych obowiązków, o nieustanne doskonalenie intencji, o gotowość do czynienia dobra. Świadczy o tym dziennik Marka Aureliusza.

Nazwijmy więc nadzieją ten kierunek myśli, który zwraca czas ku wieczności i w intencji odejmuje czasowi cechę przemijania, nie dokonując jednak w rzeczywistości tego niedającego się zrealizować oddzielenia. Nie twierdzę zresztą, że te dwa kierunki: spodziewanie się oraz nadzieja, występują w czystej postaci i nie mieszają się z sobą. Utrzymuję jedynie, że słuszne jest rozdzielać je myślowo, z pożytkiem dla omawianej tu przede wszystkim nadziei.

Osobliwość nadziei streszcza się paradoksalnie w tym, że jest „radosnym oczekiwaniem” i że kieruje się ku czemuś, co od nas nie zależy. Baruch Spinoza w swej *Etyce* uznaje nadzieję za odmianę złudzenia, skoro jest to „nic innego jak nietrwała radość powstała z obrazu czegoś, w czego wynik wątpimy”⁹⁶. Pewność i spełnienie są w nadziei zawieszone w czasie i przez czas, natomiast w złudzeniu są oderwane od rzeczy i przez rzecz. Ze złudzeniem nadzieję łączy tylko to, że ten, kto żywi jedno i drugie, nie ma żadnej władzy nad ich przedmiotem; tyle że nadzieja otwiera, a złudzenie zamyka. Nadzieja jest więc cierpliwym oczekiwaniem czegoś, na czym człowiekowi zależy, a co nie zależy od niego, oczekiwaniem tym bardziej radosnym, im większym jest ono darem losu. O nadziei mówi się raz w liczbie mnogiej, a raz w pojedynczej, jakby przez swą jakość różnicowały i wyszczególniały jedną nadzieję jej wielorake przedmioty. Tak ujmowana, byłaby nadzieja momentem egzystencjalnym w porywie życia, od najcichszego po najdonioślejszy, momentem scalającym oba krańcowe aspekty życia, archeo- i eschatologiczny⁹⁷.

Nadzieja nie ma charakteru roszczeniowego, nie jest też żądaniem, ale raczej przewidywaniem i oczekiwaniem możliwego dobra, w tym tkwi jej etyczna siła. Stanowi ona część naszej struktury ontologicznej, a także sposób ludzkiego istnienia, „rusztowanie” naszej egzystencji. Być żywym — to żyć w stanie nadziei, która oddziela życie od śmierci.

⁹⁶ B. SPINOZA: *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona...*, s. 222.

⁹⁷ P. RICOEUR: *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia...*, s. 9–10.

Nadzieja nie jest zwodniczą pułapką, ale „matką mądrych” — źródłem życia wewnętrznego osoby ludzkiej. Logika nadziei to w istocie logika afirmacji, solidarności, współczucia i odpowiedzialności. Człowiek dorosły w rezultacie przyjęcia postawy nadziei utwierdza swą wiarę w sens ludzkiego życia oraz w sens wszechświata⁹⁸.

Nadzieja wydaje się możliwa jedynie wówczas, gdy osoba dojrzała dostrzega sens życia i mając poczucie sensowności wszelkiego bytu, żyje nadzieją. Największa nadzieja osoby w schyłkowym okresie życia, ale z pewnością nie jedyna, dotyczy często godnego osiągnięcia punktu granicznego między dwiema wiecznościami. Następnie zaś rodzi się faktyczna, teraźniejsza nadzieja na ludzką nieśmiertelność. Przekonanie o wieczności tego, co dla człowieka autentycznie cenne, czyni przedmiot dążeń podległy nadziei. Mamy nadzieję, że miłość, dobroć, sprawiedliwość, prawda, radość będą trwać w optymalnej postaci wiecznie, a z nimi w pogodnym zespoleniu pozostanie istota ludzka uaktywniająca ową nadzieję.

Nadzieja nie jest ani biernym oczekiwaniem, będącym zawołowaną formą niemocy lub lekceważeniem rzeczywistości, ani też nie-realnym wymuszaniem wydarzeń, które nie mogą zaistnieć. Nie ma sensu oczekiwać tego, co już istnieje, bądź tego, co nie może zaistnieć. Trwanie w nadziei oznacza pewien stan. Jest to wewnętrzna gotowość intensywnej, lecz niespełnionej jeszcze aktywności. To psychiczne towarzyszenie życiu; człowiek chory ma nadzieję, że wyzdrowieje, więzień — że odzyska wolność. Wieczorem zasypiamy z nadzieją, że obudzimy się następnego dnia⁹⁹. Nadzieja wypiera wszelki nihilizm, hamuje ekspansję dekadentyzmu, jest pierwotna względem trwogi, lęku i niepokoju. Dodatkowo dynamizuje życie, a nawet rewolucjonizuje je w wymiarze jednostkowym i społecznym. Jest w niej wiele z żarliwej miłości życia.

U osób starszych nadzieja przyjmuje postać woli życia (chęci życia) w obliczu zagrożenia śmiercią, jest ożywczą energią, pomocną w walce z chorobą i codziennymi uciążliwościami życia w stanie niejednokrotnie niskiej sprawności fizycznej lub psychicznej. W postawie nadziei „nadmudzki” wysiłek zwyczajnego życia nie zniechęca do trwania w nim, ale jeszcze silniej mobilizuje organiczne siły, w które nawet naturalnym świadkom trudno uwierzyć.

Nasuwa się przykład życia osoby publicznej i świętej zarazem — papieża Jana Pawła II, który każdego dnia w radości czy w cierpieniu

⁹⁸ H. SKOLIMOWSKI: *Nadzieja — matką mądrych...*, s. 14.

⁹⁹ E. FROMM: *Rewolucja nadziei*. Przeł. H. ADAMSKA. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000, s. 32, 35.

„przekraczał próg nadziei” i z wielką cierpliwością dawał przykład nadziei apostołstwa, misji, powołania, ucząc, jak zbawczą moc ma nadzieja, wykazując, jakie nadzieje pokładamy w wielkich autorytetach moralnych, oraz przekonując, że każdy człowiek ma prawo również do nadziei nadprzyrodzonej. Pogodne, chociaż niebezbolesne umieranie Ojca Świętego stało się kwintesencją nauki moralnej Kościoła katolickiego. W takim znoszeniu cierpienia objawiła się trudna nadzieja chrześcijaństwa, konstytuująca się w zmaganiu się z wieloma duchowymi i fizycznymi niebezpieczeństwami. Wyzwalanie dobra w drugim człowieku, w kolejnych generacjach, w narodach i kulturach, czyni Jana Pawła II osobą szczególną w dziejach ludzkości — gigantem duchowym. Osobowość, która potrafiła „przerzucać mosty nad rzekami krwi”, ukazuje, w jaki sposób chrześcijańska nadzieja może stać się pokojowym orężem ludzkości, rodzącym niechęć do wszczynania jakichkolwiek konfliktów zbrojnych oraz generującym postawę dezaprobaty nie tylko aktualnego zła, ale także zła możliwego czy prawdopodobnego. Atrybuty zwierzchnictwa nie sprawiły jednak, że osoba stała się autokratyczna — przytłaczająca swą formalną wielkością, ale okazała się autorytetem wyzwajającym w człowieku to, co w nim najgodniejsze. Ludzkość niemal ćwierć wieku żyła nie w cieniu tej wybitnej postaci, lecz w jej blasku i etycznym bezpieczeństwie. Jan Paweł II cenił sobie życie i umiał się nim cieszyć, afirmował przede wszystkim życie człowieka w całej jego okazałości — od prenatalnego zaistnienia aż do kresu życia i duchowej nieśmiertelności. Jego apoteoza bytu i czasu ludzkiego nie oznaczała deprecjacji przyrody, odnosiła się jednak przede wszystkim do akceptacji naturalnego czasu każdego człowieka — życia niezakończonego przedwcześnie, przeżytego bez aktu aborcji czy eutanazji, w sympatii międzyludzkiej. Czym byłoby chrześcijaństwo bez najgłębszej nadziei pokładanej w Bogu? Czy jedynie wypełnieniem obowiązku życia, znoszeniem ciężaru moralnej powinności? Ojciec Święty wypełniał swą powinność z wewnętrznym pokojem, a nawet ze szczera pogodą ducha. W swych ostatnich słowach zapewniał, że jest pogodny, i zachęcał wszystkich do pogody ducha, Maryi powierzając wszelkie sprawy z radością. Słowa te wskazują na nadzieję jako na trwały fundament wiary, odsłaniają również prawdę, że Bóg nie jest Istotą pogrążoną jedynie w smutku, ale powszechnym Ojcem Radości. Życie tego wielkiego Apostoła współczesności było niepozbawione trudów, ale szczęśliwe; obfitujące w cierpienia, ale ostatecznie pogodne; przepełnione gorzkimi problemami epoki, ale pełne chwały. Można sądzić, że świadectwo to da początek klarownej wychowawczo autorytatywności i stanie się załącznikiem ery autorytetów opartych na wielkoduszności i zrozumieniu, gdyż podsuwa jasne kry-

teria odróżniania autorytetów prawdziwych od pseudoautorytetów. W związku z tym nasuwa się kolejne pytanie: czy rzeczywisty autorytet może się ostać bez chociażby odrobiny nadziei? Czy autorytet moralny może być nieszczęśliwy? Z pewnością może być osobą cierpiącą, altruistycznie zatroskaną losem innych ludzi, ale znajdującą w swej działalności wiele przyczyn rozradowania. Stałe niezadowolenie przypomina postawę rozkapryszczenia, rozpieszczenia nadmiarem dóbr materialnych, pretensjonalnego nadaśania, które odsuwa fascynację życiem i drobnymi jego przejawami, uniemożliwia również ukształtowanie się skłonności do wdzięczności. Jan Paweł II w schyłkowym okresie swego ziemskiego życia stał się uosobieniem ponadnaturalnej otuchy, zaczynem odnowy moralnej licznych społeczności polegającej na wyzwoleniu w ludziach pragnienia realizowania odwiecznych wartości moralnych.

Człowiek jest istotą, która aby żyć, potrzebuje jakiejś nadziei. Żyje zatem różnymi nadziejami; jedne kierują go ku Stwórcy, inne ku drugiemu człowiekowi, jeszcze inne określają jego stosunek do świata przedmiotów, materii. Każda z tych nadziei zawiera obietnicę ocalenia człowieka, w każdej więc kryje się jakaś zapowiedź ludzkiego cierpienia — myśl o tym, które z różnego rodzaju cierpień jest największym nieszczęściem człowieka, która z tych nadziei jest nadzieją podstawową. Innymi słowy: od realizacji której nadziei należy zacząć naprawę świata, by uczynić życie ludzkie naprawdę godnym człowieka? Chodzi w gruncie rzeczy o obronę ładu nadziei, obronę każdej nadziei człowieka, zarówno przyrodzonej, jak i nadprzyrodzonej, ale również o chronienie samego prawa człowieka do posiadania takiej nadziei. Czym innym bowiem jest obrona nadziei nadprzyrodzonej, a czym innym obrona prawa człowieka do wyboru tej nadziei. Chrześcijaństwo stara się ukazywać na różne sposoby pierwszeństwo nadziei między-ludzkiej przed nadzieją na opanowanie sił i żywiołów Ziemi. Człowiek najpierw musi zawierzyć drugiemu człowiekowi, bo dopiero dzięki temu zdoła mądrze i sprawiedliwie władać zasobami Ziemi¹⁰⁰.

Nadzieja jest spontaniczną odpowiedzią człowieka na rozpacz; o nadziei można mówić tylko wówczas, gdy w grę wchodzi pokusa rozpacz. Nadzieja stanowi akt, dzięki któremu pokusę tę aktywnie i zwycięsko zwalczamy, choć zwycięstwu temu nie zawsze musi towarzyszyć uczucie wysiłku. O ile jednak rozpacz była pokusą rezygnowania z pozostawania sobą, o tyle nadzieja jest zgodą na samego siebie, zawsze poprzedzoną odczuciem siebie jako wartości. Jedno i drugie zaś stanowi rdzeń autentycznej miłości do samego siebie. Nadzieję

¹⁰⁰ J. TISCHNER: *Polski kształt dialogu...*, s. 110—113.

ostatecznie umożliwia pierwotne, intymne i subtelne odczucie samego siebie jako wartości. To oczywiście nie wyczerpuje wszystkich nastrojów człowieka postawionego w obliczu śmierci. Można by wskazać jeszcze irracjonalny, lecz pozytywny akt szukania intymnej komunii z kimś, kto mógłby człowieka poratować. Przejawia się to gwałtownymi „wzlotami” uczuć zaufania do lekarza, psychologa czy do duchownego, jakie obserwujemy niekiedy u chorych. Wreszcie można by wymienić żal do tych, którzy zawinili wobec umierającego, i miłość ku tym, którzy mu pomogli lub przynajmniej dzielą jego racje. U podstaw wszystkich tych zjawisk łatwo daje się wykryć wspomnianą, pierwotną aprobatę miłosną samego siebie jako wartości jedynej w swoim rodzaju¹⁰¹.

Podstawowym elementem umierania jest świadomość nadciągającego ku nam bezpośrednio spustoszenia. Świadomość reaguje na nie spontanicznie całym zespołem nastrojów: rozpacz, trwoga, samotności, które układają się w splot wewnętrznie zantagonizowany. To z kolei generuje wewnętrzną sytuację walki i protestu, radykalną ambiwalencję umierania — jest ono jednocześnie graniczną sytuacją niszczenia i tworzenia¹⁰². W tej wyjątkowej jednorazowej sytuacji człowiek najsilniej domaga się nadziei, ponieważ to ona przynosi wówczas uspokojenie, wyciszenie, ostateczne ukojenie osoby ludzkiej w procesie życia.

5.4.9. Pogoda ducha — rezultat czci dla wszelkiego życia

Model życia pogodnego opiera się na filozofii afirmacji i celebracji życia, przeciwstawia się jednocześnie sceptycyzmowi, cynizmowi, a przede wszystkim nihilizmowi. W swym najgłębszym sensie życie jest zdarzeniem świętym, a świat — mówiąc metaforycznie — nie jest bezdusznym mechanizmem, ale godnym czci sanktuarium. Cześć dla życia pozostaje tożsama z radością życia.

Myśleć rewerencyjnie to przede wszystkim uznawać każdą formę życia za niepowtarzalną i traktować je jako wartość samą w sobie; to uznawać miłość za zasadniczy i niezbywalny sposób ludzkiej egzystencji, to uznawać radość za nieodłączną część codziennego życia, a braterstwo wszystkich istot — za podstawę naszego epistemologicznego

¹⁰¹ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei...*, s. 280—281.

¹⁰² Ibidem, s. 281.

paradygmatu. Etyka Ziemi poszerza granice wspólnoty, obejmując nią nie tylko ludzi, ale również zwierzęta, rośliny, glebę, wodę, powietrze, skały, czyli całą Ziemię¹⁰³. Tak rozumiana etyka rodzi się wprost z nadziei, również sama etyka jest jej faktycznym zaczynem — inicjacją oraz kontynuacją ludzkiej nadziei. Cenne są owe nadzieje: nadzieja człowieka na przetrwanie kosmosu, na zespolenie się z innymi istotami oraz całym wszechświatem w afirmacji, bez której życie ludzkie traci swój sens i swą pogodę.

Pogoda ducha, owa „wewnętrzna słoneczność” to stan osobowego promieniowania¹⁰⁴, który odznacza się spokojem i zachowaniem umiaru w uzewnętrznianiu emocji — w przeciwieństwie do wesołości, która bez oznak zewnętrznych nie zaistniałaby w ogóle. Można też myśleć, że mamy większą kontrolę emocjonalną nad pogodą ducha niż nad odczuciem szczęścia. Od nas samych zależy, czy będziemy pogodni w trudnych i przygnębiających sytuacjach życiowych¹⁰⁵, czy uda nam się, przede wszystkim dla dobra naszego otoczenia, pokonać egocentryczną skłonność do podtrzymywania ponurych myśli.

Interesujące ujęcie istoty życiowej pogody zaproponował Christian Garve, określając ją jako wyższy stopień cierpliwości. „W cierpliwym znoszeniu smutnych kolei losu skrywają się zawsze naraz niepokój i otucha. Tym, czego można oczekiwać od człowieka w przypadku chorób lub nieszczęśliwych wypadków, jest cierpliwość. Przejawia się w niej doskonałość ducha, pogoda, która jest jedynie wyższym stopniem cierpliwości. Cierpliwość pracuje zatem na rzecz szczęśliwości, chociaż nie jest w stanie osiągnąć go w pełni, dopóki nie ustanie niekorzystny wpływ przyczyn zewnętrznych”¹⁰⁶.

Pojmowanie pogody ducha jako cierpliwości pozwala uzupełnić tok myślenia Garvego wyjaśnieniem, że chodzi o ten typ cierpliwości, który odnosi się do afirmowania życia na drodze ku doskonałości osobowej. Pogoda ducha jako cierpliwość w afirmowaniu życia jest szczególną odmianą wielkości aksjologicznej.

Przed człowiekiem, który z łagodną cierpliwością znosi pasmo trudów, cierpień i wyrzeczeń, odsłania się szerszy horyzont aksjofery, uśmiech pochodzi wówczas z doświadczenia rozumienia życia ludzkiego. Pogoda ducha może więc być uznana za atrybut prawdziwego

¹⁰³ H. SKOLIMOWSKI: *Nadzieja — matką mądrych...*, s. 147.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 177.

¹⁰⁵ A. MCGINNIS: *Potęga optymizmu*. Przeł. W. ŁASZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Palabra”, 1995, s. 105.

¹⁰⁶ CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne*. Przeł. R. KULINIAK, T. MAŁYSZEK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002, s. 90—91.

człowieczeństwa, określonego przeze mnie jako pogodne człowieczeństwo¹⁰⁷.

Przekonania i postawy służące osiągnięciu stanu pogody ducha trafnie ujmuje Plutarch w księdze *O pogodzie ducha*, zachęcając konsekwentnie, by „uświadomić sobie, jak wiele dóbr każdy posiada, że dobrem jest samo życie i możliwość oglądania słońca, a przede wszystkim sama możliwość postępowania według własnej woli. Dlatego też ćwiczyć się trzeba w wynajdywaniu dobrych stron każdego wydarzenia; przyglądać się losom ludzi ciężko doświadczonych, a w szczególności starać się nadmiernie nie reagować na cudze błędy i wady. Warunkiem pogody ducha jest jednak czystość duszy, wolność od złych zamiarów i uczynków, co w pełni zależy od człowieka”¹⁰⁸.

Smutki, niepokoje i stany przygnębienia wkradają się najczęściej do ludzkich domostw za sprawą takich przywar, jak: zazdrość, chciwość i próżność. W dodatku nieprawdą jest, jakoby pogodę ducha osiągalni ludzie niewielu sprawami zajęci. Smutek i zgryzota często towarzyszą bezczynności. Niejednokrotnie właśnie sam brak czynu wpędza w przygnębienie. Ale przecież nie ilością zajęć, tylko dobrem i złem, które je cechują, mierzyć trzeba pogodę duszy. Opieszałość w czynieniu dobra, nie mniej od złych postępów, przysparza zmartwień i zamieszania. Bojaźliwość nie odejmuje duszy utrapień, a ludzi nieroztropnych, którzy nie mogą znieść ani mrozu, ani upału, pomyślność wytrąca z równowagi, niepowodzenie trwoży, a jedno i drugie wprowadza w niepokój. Roztropni zaś z najgorszych rzeczy potrafią nie raz wyciągnąć dla siebie coś dobrego i zbawiennego. To sam człowiek niemalże przemocą odrywa siebie od radosnych spraw¹⁰⁹.

Antipatros z Tarsu, przypominając sobie na łożu śmierci, czego dobrego dokonał, nie pominął nawet pomyślnej żeglugi z Cylicji do Aten. Trzeba nie pomijać i dóbr ogólnoludzkich: cenić i cieszyć się, że żyjemy, że jesteśmy zdrowi, że oglądamy słońce, że nie ma wojny ani zamieszek, że można spokojnie żeglować po morzu i uprawiać ziemię, gdy ktoś ma ochotę, że mamy możliwość mówić i milczeć, działać lub nic nie robić. Więcej zaś nas będzie radowało posiadanie tych dóbr, jeśli wyobrazimy sobie ich brak, starając się sobie często uprzytomnić, jak upragnione jest zdrowie w chorobie i pokój dla utrapionych wojną, jak wspaniała jest rzeczą dla nieznanego cudzoziemca pozyskać w tak wielkim mieście znaczenie i przyjaciół, a jak ciężko to utracić. Nie jest przecież tak, by coś się stawało wielkie i cenne dopie-

¹⁰⁷ A. ŻYWCZOK: *Wychowanie do radości życia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 24–25.

¹⁰⁸ PLUTARCH: *O pogodzie ducha...*, s. 214–215.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 217–219, 221, 222.

ro wtedy, gdy przepadnie, a dopóki jest, było niczym, bo nieistnienie niczemu nie dodaje wartości¹¹⁰.

Sens uczucia wdzięczności losowi czy Bogu za własne osobowe istnienie wyraża się w tym symbolicznym samonagradzaniu się prawidłowych postaw życiowych. Osiągnięcie pogody ducha bez pokornej wdzięczności życiu za wszelkie dobro graniczy niemal z niemożliwością. Pogoda ducha, w osobliwy sposób sprzężona z postawą wdzięczności, stwarza szczególne warunki, by poszerzać wachlarz szczęściotwórczych przejawów życia ludzkiego.

Zarówno gwałtowna trwoga przed jednymi rzeczami, jak i nadmierne pożądanie oraz pogoń za innymi, a potem znów wstręt do nich i ucieczka — rodzą podejrzliwość wobec takich ludzi i niechęć do nich, ponieważ zdaje się nam, że z ich winy tracimy coś dobrego lub popadamy w biedę. Tym, którzy wysoko cenią własną sytuację, nie będzie przeszkadzała cudza. I tak ludzie wiecznie pragną czegoś większego, niż mają, tak że nigdy nie są wdzięczni za własny los. Wyszukują oni liczne powody, by nie być za nic wdzięcznym losowi¹¹¹.

Całe życie człowiek uczy się nie upadać na duchu, nawet w chwilach silnie przytłaczających, a jeśli podejmuje takie starania, na ogół udaje mu się uchronić przed desperacją.

5.4.10. Pokój wewnętrzny jako alternatywa dla egzystencjalnego niepokoju

Nad życiem można zatryumfować tylko wskutek przeciwstawienia mu życia wyższego rodzaju. Rozterki nie sposób „uleczyć” zapewnieniem spokoju, lecz wzbudzeniem rozterki wyższego rodzaju, która wprawdzie nie usuwa udręki, ale może z niej wypływać pokój przewyższający to uczucie. Uczucia niepokoju, cechujące zwłaszcza osoby w senioralnym wieku życia, nie redukuje się zapewnieniem wypoczynku, który mimo że nie dawałby do tego powodów, mógłby je jeszcze zaostrzyć, ale dzięki wytworzeniu niepokoju wyższego rzędu. Ogólnie rzecz biorąc, chodzi o to, aby zachowując spontaniczny poryw emocjonalny, zmienić kierunek dążenia¹¹².

¹¹⁰ Ibidem, s. 227, 228.

¹¹¹ Ibidem, s. 225, 228, 229, 235.

¹¹² J. GUITTON: *Sens czasu ludzkiego...*, s. 81.

W kontakcie z osobami starszymi nie warto rugować rozmyślań o przyszłości, bo przekreślilibyśmy również znaczenie nadziei. Obraz przyszłości może nam być pomocny w odbudowie chęci życia. Dotyczy to szczególnie osób wierzących w wieczną teraźniejszość człowieka. Przyszłość jest alegorią wieczności i dlatego może urzekać. Również dlatego tylko do niej w toku życia odnosimy się z całkowitą aprobatą. Praktykowanie cierpliwości sprzyja zarówno postawie nadziei, jak i zachowywaniu pokoju wewnętrznego. Na ogół niecierpliwimy się albo życiem, albo momentem śmierci, a zniecierpliwienie to utrudnia zarówno afirmację życia, jak i akceptację jego ostateczności. Łatwo wówczas o reakcje paniki, a także stan zawężenia sytuacyjnego i zawężenia społecznego.

Autoterapia niepokoju egzystencjalnego u osób w wieku emerytalnym może opierać się na indywidualnych rezerwach ratunkowych, w które wyposażony jest każdy człowiek. Można je uruchomić właściwą argumentacją, jak również autoargumentacją, jednak w taki sposób, by nie popaść w manierę argumentowania.

5.4.11. Ontogenetyczna i filogenetyczna względna stałość vs zmienność ludzkiej radości życia – spojrzenie ewolucyjne

„Dojrzały” wiek życia człowieka określa się nie bez powodu „drugą radością życia” albo „wiosną dojrzałego humoru i pogody ducha”. Afirmacja życia należy tu do radości „wypracowanych” i jest tym większa, im większe cierpienia, z których wyrasta, a które przezwycięża. Wiąże się także ze znaczną autonomią funkcjonalną, czyli z uniezależnieniem się człowieka od wielu potrzeb i poddaniu swego życia przede wszystkim sferze aksjologicznej. Można powiedzieć, że dla człowieka dorosłego ideą regulatywną stają się nie tyle potrzeby biopsychiczne, ile wyznawane wartości.

Człowiek może doświadczać wszystkich rodzajów radości; zarówno poznawczych, jak i duchowych, estetycznych czy zmysłowych. Radości poznawcze osoby dorosłej cechuje pewna odmienność w porównaniu z wcześniejszymi przedziałami życia. Dojrzała osobowość czerpie przypuszczalnie więcej radości z głębi niż z rozległości poznania.

Chociaż nie zawsze zdrowie i sprawność fizyczna mogą być powodem zadowolenia, niesłusznie się uważa, że skłonność do spontanicznego przeżywania radości jest cechą młodości, a z upływem lat ulega

ona rzekomo wygaszeniu¹¹³. Raczej następuje ewolucja doznań i ekspresji tegoż stanu emocjonalnego.

Sielski błogostan wczesnej młodości, poczucie bez troski, wynikające z niewielkiego zakresu odpowiedzialności dzieci i młodzieży, ustępują miejsca akceptacji życia, z wszystkimi jego ograniczeniami i uciążliwościami. Wesołość i poczucie humoru wyrażają się w rozsądnym dystansie wobec wielu okoliczności cieszących, jak również zatrważających. Młodzieńcze fascynacje, oszołomienie życiem, rozwijające się na podłożu pełnowartościowego układu hormonalnego oraz nerwowego przy zdrowej konstrukcji psychicznej, przekształcają się wraz z upływem życia człowieka w trwałe zdumienie życiem¹¹⁴, nieprzypominające jednak uczucia zaskoczenia nim. Życie nadal zadziwia, a może nawet wprawia w jeszcze większe zdumienie swą nieodgadnioną naturą. Euforyczne uniesienia, jak również chwilowy entuzjazm przeobrażają się w silną afirmację życia. Gdyby radosne młodzieńcze ekscytacje nie podlegały pewnym przemianom w trakcie życia, mogłyby odbierać osobie możliwość wytchnienia i zadumy, a nawet pozbawić ją równowagi między aktywizacją życiową i refleksyjnością.

Człowiek, który przeżył już wiele wiosen, rzadko popada w mal-kontenckie utyskiwanie na los i częściej niż osoba młoda potrafi objawić swą wdzięczność za sporo już przeżytych lat życia, a nawet za możliwość jego przedłużania z pomocą bliskich osób i dzięki postępom medycyny. Życie starszego człowieka najwydatniej charakteryzuje postawa nadziei, jako pozytywnego w swej istocie niepokoju duchowego. Taką odmianę zaniepokojenia można porównać do wybierającego się w długą wyprawę podróżnika, który czeka na zachwycającą nową rzeczywistość, jaka ma się dopiero przed nim odsłonić. Oczekuje jej i optymistycznie niecierpliwi się, jakby w gruncie rzeczy był przekonany, że nieśmiertelne jestestwo człowieka ujawni się właśnie w postaci radości. Kontaktujemy się przecież ze światem za pośrednictwem doznań odbieranych całym organicznym jestestwem.

Radość życia jest jako składowa samozachowania istoty ludzkiej wpisana w naturę człowieka i pozostaje filogenetycznie niezmienna. Wewnętrzne pokłady radości życia współczesnego człowieka są prawdopodobnie takie same lub przynajmniej podobne do tych, które cha-

¹¹³ S. SZUMAN: *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 28.

¹¹⁴ **Zdumienie** — emocja wynikająca z zaskoczenia połączonego z podziwem, ogarniająca kogoś wobec czegoś nieoczekiwanego i niezwykłego.

Zdumienie życiem — postawa egzystencjalna wynikająca z zaskoczenia życiem połączonego z podziwem wobec jego niezwykłej natury (Alicja Żywczok).

rakteryzowały również człowieka pierwotnego. Zmienne mogą być natomiast formy jej objawiania się. Ekspresja uczuć bowiem pozostaje pod przemożnym wpływem kultury. Kulturowo zdeterminowane objawy ludzkiej afirmacji życia w niczym nie umniejszają samego jądra przeżyciowego tychże stanów ducha. Nie można zatem powiedzieć, że w ciągu wieków dokonała się gwałtowna ewolucja ludzkiej radości ani że obserwujemy historyczną zmienność samego doznania radości życia.

Człowiek zachowuje wyróżniające go cechy osobowe mimo starzenia się. Ową niezmiennność natury ludzkiej mieli na myśli starożytni Grecy, drwiąc z przestępcy, tłumaczącego, iż nie należy go karać za dawne wykroczenia, skoro — jak wykazał Heraklit — stał się on od tego czasu inną osobą. Wierzmy w jedność natury ludzkiej, ale w życiu codziennym częściej się stykamy z egzystencjalną różnorodnością jej indywidualnych przedstawicieli. Niepowtarzalność i niezmiennność indywidualnych cech są istotnym składnikiem samoświadomości¹¹⁵.

Analizując ontogenetyczny rozwój felicytologicznych uczuć, można zaobserwować pewne symptomy ewolucji ludzkiej radości życia, począwszy od okresu dzieciństwa, a skończywszy na późnej starości, i z pewnością można by się pokusić o dokonanie tak rozwojowo ujętej periodyzacji (zamieszczona w rozdziale 1. i 5. oraz w *Zakończeniu*). Obawiam się jednak, by nie stanowiła ona wizji nazbyt generalizującej zjawisko, bo przecież najistotniejsze jest to, że człowiek pozostaje zawsze istotą zdolną do doświadczania, mniej lub bardziej intensywnej, fenomenalnej radości życia.

Analiza procesów inter- oraz intrastadialnych, związanych z podtrzymywaniem pozytywnej inklinacji wartościującej, pozwala z pewną ostrożnością powiedzieć, że nie ma takich fizjologiczno-psychicznych okresów życia ludzkiego, które dostarczają powodów do negacji życia, nihilizmu czy braku uszanowania jego wartości. Każdy interwał życia człowieka, wbrew powszechnym opiniom, że „starość nie radość, a młodość nie wieczność”, stwarza okazję do przejawiania afirmatywnych postaw życiowych. Senioralny wiek życia przedstawia się zatem jako okres pełnowartościowy, o najwyższej aksjologicznej jakości. Jakość życia jest bowiem tożsama z uznaniem wartości życia i afirmacją życia.

¹¹⁵ R. DUBOS: *Pochwała różnorodności...*, s. 73.

5.4.12. Domy „spokojnej starości” – społeczne instytucje smutku

Zasadniczym powołaniem każdej instytucji, zwłaszcza opiekuńczo-wychowawczej, jest szeroko pojęta służba człowiekowi. Zdarza się jednak, że wartością samą w sobie staje się sprawne funkcjonowanie owej instytucji, nie zaś dobro samych zainteresowanych otrzymaniem pomocy. Egzekwowanie dyscypliny, utrzymanie powierzchownego ładu organizacyjnego sprzyjają uzyskaniu pożądanej stabilizacji. Mechaniczne wpojenie pensjonariuszom lub wychowankom określonego sposobu zachowania z pozoru eliminuje trudności adaptacyjne i pozwala bezpiecznie przetrwać w zinstytucjonalizowanych relacjach społecznych. Mam na myśli zarówno instytucję domów pomocy społecznej, czyli tak zwanej spokojnej starości, jak i domów dziecka.

Instytucje te, mimo szlachetnych założeń i celów, jakie przyświecają opiekunom i wychowawcom, nie mogą przybrać postaci optymalnie humanistycznej, gdyż stanowią wyrafinowane formy współczesnych gett dla osób mniej samodzielnych. Zamiast pożądanej dla życia i rozwoju miłości osoby te otrzymują pozór miłości, minimum zainteresowania ze strony najbliższych. „Półśrodki” nie są naturalnie i nie powinny być dla wychowanków lub pensjonariuszy satysfakcjonujące, stanowią bowiem nieudany substytut atmosfery rodzinnej, obcy naturze ludzkiej.

Wierzę głęboko, że zdrowe mentalnie i aksjologicznie społeczeństwo jest w stanie tak przeobrazić system przekonań ludzkich, by dobre rodziny wchłonęły zaniedbane wychowawczo i osierocone dzieci, a także w miejscu zamieszkania świadczyły pomoc starszym osobom samotnym, chorym i niepełnosprawnym. Obcowanie pensjonariuszy na co dzień niemal wyłącznie z innymi osobami ciężko doświadczonymi życiowo, a nawet nieszczęśliwymi nie dodaje otuchy żadnej ze „stron”, lecz pogłębia poczucie wyalienowania, odrzucenia społecznego, niskiej wartości i panicznego strachu przed momentem ostatecznym.

„Czyż nie jest zdradą troska o tak zwane sprawne funkcjonowanie instytucji przed troską o los nadziei każdego człowieka, jak gdyby instytucja mogła się ostać poza tą nadzieją?”¹¹⁶ — pyta nie bez racji Józef Tischner. Domy pomocy społecznej — „jesieni życia”, chociaż starają się wspomagać człowieka, w istocie sprzyjają procesowi jego starzenia się, budzą pragnienie przybliżenia nieuchronnego końca życia.

Społeczne instytucje, na przekór pierwotnym zamiarom ich założycieli, okazują się niejednokrotnie całkowicie zdehumanizowanymi

¹¹⁶ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei...*, s. 103.

placówkami, instytucjami wychowania w smutku, rozczarowaniu ludźmi, przygnębieniu i cichej rozpacz. Ani nowoczesna architektura budowli, ani też doskonały wystrój wnętrz, ani nawet perfekcyjny, „odświeżony” plan dnia w placówkach opieki nad osobami w podeszłym wieku nie wyciszą najważniejszych pragnień człowieka — jedności ze swoją rodziną, zespoleniem się z żyjącymi jeszcze bliskimi.

Jedynym sposobem, by w tym zakresie zmniejszyć ilość niekończącego cierpienia, jest zlikwidowanie tych instytucji. Rozwiązanie — wydawałoby się, ideacyjne — wdrażają już te kraje, które rozumieją najgłębsze potrzeby oraz wyjątkową wrażliwość człowieka i nie stosują „kupieckich” kryteriów w rozpatrywaniu dobra każdej, niezależnie od wieku życia, istoty ludzkiej.

5.4.13. Młodość uniwersytetów trzeciego wieku i klubów seniora

Młodość — w wymiarze obiektywnym — stanowi okres życia człowieka, mający cechy, które różnicują go od innych okresów życia, zwłaszcza od fazy poprzedzającej, czyli dzieciństwa, i fazy następczej, czyli dorosłości. Młodość jest jednak również kategorią subiektywną oraz filozoficzną niezwiązaną z konkretnym interwałem życia człowieka (wiekiem kalendarzowym). Pomijając charakterystyki typowo biologiczne, a akcentując rozumienie młodości jako zespołu dyspozycji osobowościowych, Ewa Wysocka słusznie opisuje ją jako:

- swoistą emocjonalność, wyznaczaną jakością emocji i sposobem ich ujawniania (młodość utożsamia się najczęściej z radością życia, ze spontanicznością i z intensywnością doświadczanych przeżyć, żywiołowością w ich okazywaniu oraz z ekspresywnością);
- swoiste funkcjonowanie społeczne (młodość jest okresem dużego zapotrzebowania na poznawanie nowych ludzi i zawieranie przyjaźni, ale ograniczonych na ogół do środowiska rówieśniczego);
- specyficzne nastawienie poznawcze (młodość jest okresem odznaczającym się „elastycznością” myślenia, pomysłowością, bogactwem wyobraźni, otwartością i brakiem stereotypii w percepcji świata);
- specyficzną aktywność (młodość jest utożsamiana z zapałem i energią w działaniu, a także z zaangażowaniem w zabawę);
- zdolność do transgresji (młodość jest kojarzona ze stanem ducha, który wyznacza tendencja do kreatywności i precyzowania marzeń, nierzadko związanych ze zmianą świata i z samorealizacją);

- swoiste cechy charakteru, które decydują o sposobie regulacji stosunków z innymi ludźmi i samym sobą (młodości przypisuje się takie między innymi cechy pozytywne, jak: niezależność, dążenie do samostanowienia, ambicja, bezkompromisowość, brak oportunistu, optymizm, szczerość, niechęć wobec manipulowania otoczeniem, a spośród negatywnych cech młodości wymienia się: lekko-myślność, naiwność i egocentryzm);
- szukanie własnego miejsca i roli w świecie (młodość jest definiowana jako sposób uczenia się ról społecznych oraz kreowania własnej tożsamości; opisywana bywa również jako etap planowania przyszłego życia i kształtowania charakteru, związany z poznawaniem świata, ze zdobywaniem wykształcenia i z przygotowywaniem się do pełnienia ról zawodowych w dorosłości);
- eksperymentowanie i doświadczanie życia (młodość to czas ujawniania naturalnej ciekawości świata, samodzielnego zdobywania doświadczeń życiowych oraz nieco beztróskiego doznawania bieżących sytuacji, które przynosi życie);
- specyficzny wzór funkcjonowania optymalnego i zarazem ograniczonego (młodość wiąże się z poczuciem wolności, z idealizmem, autentycznością, a także z różnymi możliwościami samodzielnego i świadomego działania, z „odkrywaniem” świata i demaskowaniem jego nieadekwatności, buntem przeciw ograniczeniom autokreacji; częsty brak możliwości realizowania marzeń i planów wynika na ogół z nacisków otoczenia społecznego lub z obowiązków indywidualnych)¹¹⁷.

Instytucje przeznaczone dla osób w starszym wieku, wzbudzające moje uznanie i zasługujące na największe poparcie, to uniwersytety trzeciego wieku oraz kluby seniora — społeczne instytucje ożywczey aktywności, „drugiej” radości życia. Tu rozwijają się przyjaźnie wieku senioralnego, podejmuje się współpracę i współdziałanie w zakresie kształtowania zaniedbanych wcześniej zainteresowań, przeciwstawia się własną aktywność inwolucji starczej połączonej z permissywnością. Wolny wybór obcowania z ludźmi czyni ową grupę odniesienia szczególnie atrakcyjną. Właściwie dozowane w ramach uniwersytetu trzeciego wieku, styczności społeczne nie powodują odczucia zmęczenia i przeciążenia relacjami interpersonalnymi, które w domach pomocy społecznej (nad człowiekiem starszym) są na ogół odczuwalne.

¹¹⁷ E. WYSOCKA: *Doświadczanie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 286—289.

Instytucje te z racji służby człowiekowi i sprzyjania odczuciu powodzenia życiowego oraz autorealizacji można bez obaw określić instytucjami pogody ducha. Zadowolenie z wysiłku psychofizycznego włożonego w uczestnictwo w zajęciach naukowych, artystycznych czy relaksacyjnych, doskonały trening umiejętności poznawczych i komunikacyjnych — wszystko to dowodzi sensowności takich przedsięwzięć edukacyjnych. Nie rodzą one również obaw humanistów o los i godną egzystencję człowieka w wieku emerytalnym w społeczeństwie, nie są naznaczone piętnem ambiwalencji, jak to jest w przypadku „domów jesieni życia”. Duża liczebność grup i ogromne zainteresowanie taką formą zagospodarowania czasu osób dorosłych wskazują decydom kierunek działań społecznych zmierzających do systematycznego podnoszenia jakości życia człowieka. Kształcenie ustawiczne otwiera przed człowiekiem w senioralnym wieku życia możliwość autorealizacji, a także znacznej poprawy zdrowia fizycznego oraz psychicznego.

Kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie wymaga wszakże systematycznych działań już na poziomie szkoły podstawowej. Do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom faktu, że wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego stanowią tylko fundament dalszej edukacji¹¹⁸.

5.4.14. Tajemnica pogodnego starzenia się

Tycjan, kończąc swą powieść pod tytułem *Bitwa pod Lepanto*, miał 95 lat, Sofokles, pisząc *Edypa w Kolonie*, liczył sobie 90 lat, a Giuseppe Verdi, tworząc operę *Falstaff*, miał 80 lat. Johan Wolfgang Goethe natomiast ukończył *Fausta* dopiero po 80. roku życia. To jedynie nieliczne dowody na twórczą i zarazem pogodną produktywność człowieka w sędziwym wieku życia. To również jeden ze zweryfikowanych sposobów uchronienia młodzieńczego zapału przed monotonią upływających lat i niepewnością przyszłości.

Bertrand Russell, odpowiadając na pytanie, jak się zestarzeć, wyznaje: „[...] uważam, że szczęśliwy wiek dojrzały najłatwiej mogą osiągnąć ci, którzy umieją sobie znaleźć jakąś dziedzinę wymagającą

¹¹⁸ S. KWIATKOWSKI: *Kierunki rozwoju pedagogiki pracy*. W: *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*. Red. Z. WIATROWSKI. Włocławek, Wydawnictwo WSHE, Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2006, s. 46.

odpowiedniej aktywności. W tej właśnie sferze długie doświadczenie może naprawdę dawać cenne owoce. Jeśli się ma szerokie i silne zainteresowania i pole do działania, na którym można stale być aktywnym, nie ma powodów, żeby rozmyślać o statystyce przeżytych lat, a mniej jeszcze o prawdopodobnie rychłym końcu. Każdy, kto pracuje nad jakimś wielkim i szlachetnym przedsięwzięciem, najpierw jest w swoich wysiłkach wspierany przez nadzieję, a potem nagradzany radością [...]. Istnieją psychologiczne niebezpieczeństwa, których należy się wystrzegać w podeszłym wieku. Jednym z nich jest przesadne przywiązywanie się do przeszłości. Niczego się nie osiąga przez życie wspomnieniami, w rozpamiętywaniu starych dobrych czasów czy w smutku po zmarłych przyjaciółach. Swoje myśli warto natomiast kierować ku rzeczom, które można jeszcze zrobić. Nie zawsze jest to łatwe; przeszłość każdego człowieka z każdym dniem staje się coraz większym ciężarem. Łatwo sobie pomyśleć, że nasze uczucia były kiedyś bardziej żywotne i silniejsze niż teraz, że umysł był bardziej wrażliwy. Jeśli to prawda, należy o tym zapomnieć, a jeśli można o tym zapomnieć, to chyba nie była prawda. [...] Niektórzy ludzie obsesyjnie boją się śmierci. W młodości lęk taki jest w pewnym stopniu uzasadniony; młodzi ludzie mogą słusznie odczuwać jako tragiczne to, że zostali okradzeni ze wszystkiego, co życie może zaoferować. Ale starszy człowiek, który zaznał już wiele radości, smutków i osiągnął to, co miał osiągnąć, winien uznać strach przed śmiercią za nieszlachetny. A jeżeli wraz z upadkiem żywotności znużenie narasta, myśl o odpoczynku nie jest niemiła. Ja chciałbym umrzeć przy pracy, wiedząc, że inni będą kontynuować dzieło, którego ja dłużej już nie mogę tworzyć, znajdując radość w tym, że uczyniłem wszystko, co uczynić mogłem”¹¹⁹.

Biografie wielkich ludzi pokazują, w jaki sposób miłość życia, przekonanie o jego wartości wzmacniają osobowość starszego człowieka i pozwalają zachować zdumienie życiem do ostatnich jego dni. Afirmacja życia obejmuje również akceptację najdonioślejszych tajemnic bytu.

Felicytologicznie wychylona andragogika nie unika rozpatrywania finalnych aspektów życia ludzkiego, takich jak cierpienie, śmierć, ale stara się wspomagać człowieka, zwłaszcza tego w podeszłym wieku, w sublimowaniu licznych lęków i frustracji egzystencjalnych.

Sublimacji lęku przed śmiercią, przed samotnością oraz lęku przed upływem czasu sprzyja postawa ufności w ekstatyczną jedność człowieka i bytu oraz w Boską sprawiedliwość. W zmaganiu się z czasem

¹¹⁹ B. RUSSELL: *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli...*, s. 57–58.

każdy człowiek ma do dyspozycji jeszcze jeden oręż — pamięć, która sprawia, że nic nie ginie na zawsze, zwłaszcza zaś unicestwieniu nie podlegają duchowe składniki ludzkiego życia. Życie przeżyte z godnością stwarza dogodną przestrzeń, by z nim się rozstać z „królewskim wczasem i pogodą”, czyniąc krańcowy interwał czasu człowieka metaforyczną wiosną pogody ducha.

5.5. Satysfakcja, ambiwalencja i dekadencja pracy ludzkiej

Szerząca się mistyfikacja pracy ludzkiej, jak również deprecjonowanie aktywności fizycznej i umysłowej, wyrażające się w przyjmowaniu postawy lekceważenia wysiłku człowieka, skłaniają do przyjrzenia się istocie pracy, którą wykonuje, a więc: satysfakcji towarzyszącej pracy, odczuciom ambiwalencji związanym z sytuacją zawodową oraz różnym przejawom współczesnej patologii pracy.

Prawo człowieka do pracy prawdopodobnie nie miałoby tak wielkiego znaczenia dla ludzkich społeczności, gdyby nie jego powiązanie z prawem człowieka do życia oraz utrzymania istnienia własnego i swoich najbliższych. Oznacza to, że zasadniczy sens ludzkiej pracy wyraża się nie w rozroście materialnym społeczeństw, lecz w ich godnym życiu, stwarzającym dogodne warunki preferowania postaw zalecanych etycznie.

Wartość kapitału materialnego wyznacza sam człowiek, ale wartości człowieka nie powinien determinować żaden kapitał, on sam jest zawsze istotnościowo przed dobrobytem. Poza człowiekiem wszelkie materialne zabezpieczenia tracą sens i okazują się nieprzydatne innym organizmom egzystującym we wszechświecie.

5.5.1. Praca — przejaw szczególnej nadziei człowieka

Etyka chrześcijańska uznaje pracę za przejaw i rezultat dobrej woli człowieka. Zawsze wtedy, gdy praca zniewala, dobra wola człowieka jest stłumiona, a niekiedy jego wysiłek staje się wręcz wyrazem złej woli. Istotne zadanie myśli etycznej i pedagogicznej polega więc na obronie prawa człowieka do swobodnego wyrażania jego dobrej woli dla wspólnego pożytku.

Etyka, ustanawiając takie zadanie dla samej siebie, sięga dalej niż ekonomia czy polityka, co może rodzić złudzenie, że jest ona bezsilna, jeśli chodzi o zło aktualne. Jednak dopiero dzięki etyce ekonomia i polityka mogą stać się autentycznymi siłami społecznymi¹²⁰ i, jako pochodne etyki, współtworzyć klimat zgodności w tym, co dobre. Sprzyjają również rozwojowi humanistycznej kultury pracy opierającej się w znacznej mierze na idei porozumienia społecznego. Pedagogika natomiast dzięki właściwie realizowanej pracy wychowawczej i samowychowawczej wdraża człowieka do pracowitości i uczy doceniania wartości tejże pracy.

Postęp społeczny, który można niemal utożsamiać z progresją pracy ludzkiej, bez przemiany indywidualnej etyki lekarzy, nauczycieli, ekonomistów, polityków, a także samych znawców etyki okazuje się niemożliwy. Dlatego wciąż rośnie popyt na dobre wychowanie, czyli takie wychowanie, które ukształtuje całe pokolenia ofiarnych lekarzy, prawych polityków, sprawiedliwych prawników, uczciwych ekonomistów i wyrozumiałych pedagogów. Nic nie jest wart, w sensie aksjologicznym, wysiłek człowieka na rzecz pomnażania niesprawiedliwości, nieuczciwości w relacjach zawodowych, prowadzący w efekcie do mnożenia ludzkich nieszczęść.

Definicja pracy wydobywa na jaw dwa elementy współczesnego procesu pracy: porozumienie i decyzję. Wzajemne porozumienie, element międzyludzkiej zgodności, jak również to, że człowiek pracujący jest faktycznym współdecydem w sytuacji podejmowania i wykonywania swej pracy, wytyczają humanistyczny „szlak” ludzkich wysiłków.

Słowo „niepodległość” w odniesieniu do pracy należy rozumieć właściwie. Praca „niepodległa” lub suwerenna to nie to samo, co praca niezależna. Nie chodzi o to, żeby się oderwać od innych, ani też by się ponad nich wynosić. Praca jest w swej istocie związkiem zależności, co jednak nie musi stać na przeszkodzie jej niepodległości. Praca tworzy wspólnotę, w której każdy powinien pozostać sobą. Być „niepodległym” znaczy więc pozostać sobą¹²¹. Praca taka, bez zbędnej mistyfikacji i fałszu, staje się płaszczyzną międzyludzkiej integracji. Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* — etycznym traktacie o pracy — zaznacza, że praca przede wszystkim łączy ludzi i na tym polega jej społeczna siła. W ostateczności we wspólnocie pracy muszą się w jakiś sposób połączyć ci, którzy są posiadaczami środków produkcji,

¹²⁰ J. TISCHNER: *Polska jest ojczyzną. W kręgu filozofii pracy*. Paris, Dialogue, „Znaki Czasu”, 1985, s. 12.

¹²¹ Ibidem, s. 11.

i ci, którzy wykonują powierzone im funkcje. Jest w pracy jakaś wewnętrzna logika, duch pracy człowieka, wynikający z duchowości osoby ludzkiej. Współpraca różnych osób nie jest jedynie dodatkiem do pracy, jej niekoniecznym uzupełnieniem, lecz wykwitem jej rozumności¹²².

Duchowość pracy ludzkiej nie stanowi wartości samoistnej, ale pochodną zaangażowania duchowości poszczególnych osób ludzkich w tworzenie dóbr materialnych i niematerialnych, w budowanie atmosfery inicjatywy i odpowiedzialności. Przychylne odniesienia międzyludzkie umożliwiają samorealizację w pracy, a także sprzyjają zadowoleniu współpracowników z obcowania wspierającego ich w codziennym trudzie.

Praca od wieków była przedmiotem rozlicznych nadziei: nadziei na zbudowanie wspólnoty ludzi pracujących, na zapewnienie godnych warunków bytowania, nadziei na kreowanie ogólnoludzkich wartości wypracowanych solidarnym wysiłkiem poszczególnych grup zawodowych, nadziei na trwałą progresję społeczną, a także na autentyczne zadowolenie z jej przebiegu oraz z ostatecznych rezultatów.

Jeżeli ludzkie nadzieje związane z pracą mają przetrwać, powinny być zakorzenione w takiej logice pracy, która nie pozbawia człowieka poczucia sensu tego, co robi, i afirmacji własnego wysiłku. Nadzieja rzadko związana jest z pracą łatwą i beztrudną, ale raczej z trudem znajdowania naczelnej idei ludzkiej aktywności. Nadzieja na pracę usensowioną konstytuuje proces pracy oraz wszelkie starania człowieka zmierzające do przezwyciężenia ludzkich bied i przeciwności losu. Praca może być trudna, ale nie powinna być pozbawiona sensu. Pracę człowieka nie bez powodu więc ujmuję jako wyraz szczególnie aktywnej nadziei ludzkiej. Kiedy słabnie nadzieja, wraz z nią ztraca się także chęć pracy.

5.5.2. Praca jako siła etyczna

Praca ustanawia taką więź między ludźmi, która ma sens etyczny. Podstawą określenia wartości pracy nie jest rodzaj wykonywanej czynności, ale fakt, że ten, kto ją wykonuje, jest osobą. Zakładając, że różne prace, które ludzie podejmują, mogą mieć większą lub mniejszą wartość przedmiotową, trzeba jednak podkreślić, że każdą z nich mie-

¹²² Podaję za: *ibidem*, s. 31.

rzy się nade wszystko miarą godności samego podmiotu pracy, czyli człowieka, który ją wykonuje. Te dość oczywiste prawdy okazują się aktualnie niełatwe do zrealizowania, dlatego tym systematyczniej warto je przypominać, nie jako pogroźkę czy przestrożę, lecz jako zasadę harmonijnych relacji międzyludzkich.

Najbardziej istotnego elementu pracy nie stanowi przecież to, jak szybko na przykład informatyk modernizuje pracę z komputerem, ale kto ów proces inicjuje, dla kogo to robi oraz czy otrzyma sprawiedliwe wynagrodzenie za swój trud. Istotnym aspektem rzeczywistości pracy jest więc również człowiek, któremu ma służyć efekt pracy.

Ostatecznie bowiem celem wszelkiej pracy człowieka — choćby była to praca najbardziej monotonna czy w skali społecznego wartościowania wręcz upośledzająca — pozostaje zawsze człowiek¹²³. Ale tylko praca rzetelna, oparta na wzajemności i prawdzie, zobowiązuje do rzetelności i prawdy. Praca pozbawiona etycznych przymiotów propaguje antywzorce wychowawcze, stając się zaczynem regresji społecznej. Nie tylko życzenia szlachetnych jednostek, ale sama wewnętrzna logika rozwijającej się w dziejach pracy ludzkiej wymagają radykalnego podporządkowania jej ideałom etycznym. Dopiero one stanowią podstawę wdrożenia stosowanych rozwiązań ekonomicznych, technicznych czy politycznych.

5.5.3. Satysfakcjonujący trud ludzkiej pracy

Ukazanie satysfakcji płynącej z pracy nauczycielskiej pozwala odkryć znaczenie pracy także w innych profesjach.

W pracy ludzkiej jest coś szczególnie cieszącego — to mianowicie, że człowiek, który pilnie wykonuje swą pracę, nigdy nie zaczyna od zera, ale przejmuje z szacunkiem dla poprzedników ich zdobycze, by od nich nauczyć się kunsztu i pójść o krok dalej¹²⁴. „W świecie kultury, stworzonym i tworzonym wysiłkiem pokoleń, budowanym w ofiarnym trudzie przez wieki, następcy szukają takich składników, których istnienie sprawia, że życie jest lepsze i piękniejsze, że spostrzegamy w nim blask dobra i radości, które dzięki nim mamy. [...] Pracujemy

¹²³ JAN PAWEŁ II: *Encyklika o pracy ludzkiej*. London WZIZ, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, 1981, rozdział 2, s. 27.

¹²⁴ T. KOTARBIŃSKI: *Hasło dobrej roboty*. W: IDEM: *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985, s. 51. Zob. też S. KWIATKOWSKI: *Pedagogika pracy*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.

więc i twórzmy, a dzieci nasze pokochają swój rodzinny dom, bo nauczą się w nim pierwszego uśmiechu i radości”¹²⁵. Zachęta tego typu nie powinna pozostać bez odzewu.

Chyba nie sposób przecenić mądrości nagromadzonej i przekazanej nam przez poprzednie generacje. Wiele zawdzięczamy obcowaniu ze słowem pisanym, które wychowuje równie silnie, jak bezpośredni kontakt z drugą osobą, kształtuje sumienia i nie pozwala na nudę. „Kilkunastowiekowy trud i praca rodu ludzkiego stanie przed tobą i ujrzysz, jak przez mgłę przesądów torowała sobie drogę prawda, ile pracy i badań trzeba było, by poznać ziemię i rozejrzeć się w budowie wszechświata, aby zrozumieć ludzkie ciało i nauczyć się je leczyć. Pozostawiona nam sztuka, religia — tworzą wspaniałe arcydzieła pracy, które zawsze zdobić będą życie człowieka ku radości i weselu”¹²⁶.

Wielkie dziedzictwo afirmacji życia pozostawili nam nasi poprzednicy, przekazując swą ciężką pracą skarby kultury narodowej, pozostawiając po sobie dorobek nauki i sztuki, a nade wszystko dając nadzieję na coraz doskonalsze istnienie człowieka w świecie. Każda poprzednia generacja staje się dzięki własnej pracy współtwórcą późniejszego dobrostanu i dojrzalszej radości życia. Nasza pogodna aktualność czerpie swój zapal z doświadczeń pracowitych poprzedników, z optymizmem włączających się w stwórczy ciąg zdarzeń dziejowych. To, co zostało wypracowane wspólnym wysiłkiem i dobrą wolą, nie powinno zostać zaprzepaszczone, lecz zwielokrotnione, a przynajmniej zachowane.

Niezbyt radosne może okazać się życie człowieka, który nie wie nic więcej ponad to, co sam widział i przeżył. Rzadko uświadamiamy sobie, że rozwój naszego umysłu zawdzięczamy wytrwałej pracy licznych pokoleń. Życie staje się cenniejsze dzięki tej wciąż wzbogacanej kulturze umysłowej. Ale należy pamiętać, że nie tylko umysł przyczynia się do szczęśliwszego urządzenia życia, również przekazana nam kultura uczuć ludzkich, tradycja ich właściwego pielęgnowania mają sporą rolę do odegrania.

Radość pracy wzmacnia odczucie mistrzostwa w tym, co się robi, naturalnie, bez zbędnego chełpienia się sukcesem. Upodobanie w wykonywaniu pewnych zajęć gwarantuje coraz lepsze wyniki, a zarazem przyjemność pracy nad danym tworzywem.

Prawdopodobnie dlatego właśnie hasło dobrej roboty wciąż pozostaje atrakcyjne dla osób aktywnych. A porywa takie osoby bądź po prostu chęć robienia czegoś godnego trudu, bądź wielkość i nowość,

¹²⁵ B. SUCHODOLSKI: *Kochaj życie...*, s. 13, 18.

¹²⁶ *Ibidem*, s. 22—23.

a więc wybitnie twórczy charakter spodziewanego osiągnięcia, bądź też perspektywa wyrażenia odrębnych cech własnej indywidualności, bądź wreszcie samo mistrzostwo techniczne, piękno znakomicie wykonywanych przedsięwziętych działań. Nie brak utrudnień na drodze, którą obierają adherenci dobrej roboty. Są jednak trudności dające się pokonać, a ich pokonanie wzmagą radość, która staje się udziałem mistrzów świadomych swego mistrzostwa. Sympatyzujemy szczególnie z tymi wszystkimi, którym obce są marazm, opieszałość, brakoróbstwo, tandeta, świadome tolerowanie partactwa i fuszerki. Zryw buntu przeciwko tym przywarom to zarazem poryw ku ich przeciwieństwu, którym jest mistrzostwo właśnie. Nie każdego stać na osiągnięcie mistrzostwa, ale każdego stać na wysiłek jak największego zbliżenia się doń¹²⁷.

Owo zbliżanie się do optimum kompetencji i profesjonalizmu dostarcza ludziom prawdziwej satysfakcji, zadowolenia nie tylko z pracy, ale z całego życia. Gorliwość w pielęgnowaniu talentu przysparza nie rzadko wielu problemów, które jednak w ostatecznym rozrachunku torują drogę pomyślności życiowej i satysfakcjonującej autonomii człowieka.

5.5.4. Praca – czynnik pokonania nihilizmu

Człowiek, nawet najbardziej przygnębiony, włączając się w jakąś nie zanadto wyczerpującą siły aktywność fizyczną czy intelektualną, wolno napawa się optymizmem i coraz śmielej uczestniczy w kontaktach z ludźmi. Całkowity nihilizm jest nie do pomyślenia, póki istnieje możliwość działania. Działanie natomiast oznacza zawsze preferowanie czegoś, czyli aktywizowanie samego siebie do decyzji, wyborów i przedkładania czegoś nad coś. Całe życie człowieka jest nieustanną działalnością, podejmowaniem różnorodnych zadań i odpowiedzialnym wywiązywaniem się z obowiązków, dlatego też poczucie moralnej powinności pracy stoi na straży afirmacji życia i broni przed dostępem nastrojów dekadentckich oraz nadmiernego sceptycyzmu do psychiki ludzkiej.

Rozpacz panoszy się najsilniej wtedy, kiedy ogarnia człowieka bezczynność, paraliżująca niemożność działania, lęk przed wyjściem naprzeciw wyzwaniom codzienności. Zaabsorbowanie pracą usuwa

¹²⁷ T. KOTARBIŃSKI: *Hasło dobrej roboty...*, s. 49, 53.

z jego psychiki nadkoncentrację na samym sobie oraz własnym smutku. Czyn zmniejsza uciążliwość depresyjnej bierności i skłania organizm do wysiłku zmiany percepcji świata oraz do weryfikacji spostrzegania samego siebie. Działanie zachęca do snucia planów, mobilizuje do realizacji celów, zamierzeń i ideałów życiowych. Te natomiast świadczą już o przewadze pozytywnej inklinacji życiowej. Może z tych powodów tak ważna jest ludzka praca, czyn — istotna przeciwwaga dla bezzadecności, apatii czy nawet depresji.

5.5.5. Oświata jako radosny dar pracy umysłowej

Oświata, w porównaniu z radością działalności naukowej, choć daje mniejszą możliwość samodzielnego tworzenia, przysparza szerokim rzeszom radości poznawania. Ten radosny dar jest jednym z trwalszych dóbr życia ludzkiego.

„Nie powinien zrażać trudny początek zdobywania wiedzy. Dziecko uciążliwie uczy się liter i mozolnie zaczyna czytać, niechętnie rozwiązuje zadania rachunkowe, woli patrzeć na przyrodę i bawić się w jej słońcu, niż czytać o niej z książek. Początek jest trudny, ale potem ileż skarbów radości będzie mieć. Książki dopiero mu oczy otworzą na cuda tej ziemi, na jej ogrom i bogactwa. Uraduje go wieść o dawnych czasach i dawnych ludziach. Cieszy to, że wie więcej niż stopy jego gruntu zmierzyły, raduje i cieszy, że nie jest jak ptak znający jedno gniazdo swoje i las najbliższy, ale że z miejsca swojego widzi i zna wszystkie miejsca ziemi, że z chwili, w której żyje, rozeznaje wieki, co przeszły. Dobrze z tym jest, radośnie i dumnie”¹²⁸.

Te przemyślenia potwierdzają satysfakcję związaną z zawodem nauczyciela, opierającą się w znacznym stopniu na pokonywaniu cząstkowych trudności, po to by nie tyle wypracować sobie szczęście bieżące, ile cieszyć się rezultatami nieco przesuniętymi w czasie. Największym szczęściem nauczyciela okazuje się nie ten uczeń, który zdobywa w jego klasie najwyższe edukacyjne trofea, lecz wychowanek, który będąc człowiekiem dorosłym, zasłużył sobie na społeczne uznanie, który cieszy się sukcesami zawodowymi i pomyślnością życiową, a przy tym z wdzięcznością wspomina swych pierwszych nauczycieli.

¹²⁸ B. SUCHODOLSKI: *Kochaj życie...*, s. 20—21, 24.

5.5.6. Ambiwalencja ludzkiej pracy

W istocie trudno odmówić pracy ważkiego znaczenia dla zachowania człowieka w istnieniu. Każdy człowiek, przełamujący bezczynność i pokusy lenistwa wewnętrznym imperatywem aktywnej przyzwoitości, jest „praco-twórca”, czyli osobą twórczą dzięki swej pracy. Skupiony nad jakimś tworzywem, materialnym lub niematerialnym, pracując, wyciska na nim znamię indywidualności, rozwijając przy tym swą wytrwałość, przemyślność i zdolności umysłowe. Co więcej, kiedy pracę przeżywa się wspólnie, dzieląc się cierpieniami i nadzieją, wtedy jednoczy ona wolę, zbliża umysły i buduje międzyludzką wspólnotę emocjonalną. Podejmując trud pracy, ludzie mogą odkryć, że są w relacji braterskiej. Dzięki wytrwałemu wysiłkowi rozumu człowiek odkrywa stopniowo nieznane prawa przyrody. Opanowując własne nawyki, rozwija jednocześnie zamiłowanie do badań i wynalazków, podejmuje uzasadnione ryzyko, przejawia śmiałość w przedsięwzięciach, zdobywa się na wielkoduszną inicjatywę i wyrabia w sobie poczucie odpowiedzialności¹²⁹.

Praca ma jednak niewątpliwie charakter ambiwalentny, ponieważ obiecując wynagrodzenie, przyjemności i potęgę intelektualną, pobudza jednych do egoizmu, a innych — do buntu, ale rozwija ona również sumienność zawodową, poczucie obowiązku, sympatię i przyjaźń między ludźmi. Choć jest ona dziś coraz bardziej zorganizowana i racjonalizowana naukowo, może jednak prowadzić do zagrożenia godności człowieka, który wykonując ją, staje się niejako jej sługą.

Jan XXIII przypomina nagłą potrzebę przywrócenia pracującemu jego godności i udzielenia mu rzeczywistego uczestnictwa we wspólnym dziele: należy dążyć do tego, by przedsiębiorstwa wytwórcze osiągnęły doskonałą formę ludzkiej wspólnoty i aby jej duch przenikał dogłębnie zarówno stosunki między jednostkami, jak i różnorodne funkcje oraz stanowiska w przedsiębiorstwie. W ujęciu chrześcijańskim praca ludzka nabiera jeszcze wyższego znaczenia, przyczynia się bowiem do stwarzania tu, na Ziemi świata nadprzyrodzonego¹³⁰.

Ambiwalencji wobec pracy zawodowej może doświadczać matka, która opuszcza swe paromiesięczne niemowlę, by wrócić do ośmiogodzinnej pracy zawodowej. Społeczeństwo, które pozwala swym uczciwym obywatelom na przeżywanie takiego psychicznego rozdarcia, nie

¹²⁹ PAWEŁ VI: *Populorum progressio*. W: JAN XXIII, PAWEŁ VI, JAN PAWEŁ II: *Encykliki...*, rozdział 1, s. 123—124.

¹³⁰ Ibidem, s. 124.

sprawuje dostatecznej pieczy nad bezpiecznym macierzyństwem, nie ujmuje się również za właściwym wychowaniem młodych generacji. Jeżeli z rozważą rozpatrzmy narastanie niekorzystnych zjawisk społecznych, określanych mianem patologii, dostrzeżemy w nich coraz bardziej wyrafinowaną destrukcję człowieczeństwa. Źródeł tych zachowań należy upatrywać w postępującym oddalaniu emocjonalnym rodziców od dziecka.

Wiele matek żyje w rozdarciu między potrzebą okazywania miłości dziecku a wywiązywaniem się z obowiązków względem pracodawcy. Wiąż z dzieckiem od samego początku istnienia młodego człowieka nacechowana jest uczuciem sporej ambiwalencji. Potrzeba zapewnienia egzystencji rodzinie przezwycięża potrzebę wychowywania własnego dziecka i pozostawania z nim w organicznej bliskości. Sytuacja taka przyzwyczają rodziców do spychania opieki nad niemowlęciem na osoby trzecie, nasila tendencję do unikania odpowiedzialności za zachowanie własnego dziecka, wzmacnia roszczenia względem społecznych instytucji wychowawczych, a dodatkowo przysparza problemów separacyjnych między matką a dzieckiem.

Praca zawodowa, choć niezbędna do podtrzymania biologicznej egzystencji rodziny, może wypaczać kontakt z innymi członkami rodziny, zwłaszcza gdy długi czas pracy lub nieobecność matki przy kilkumiesięcznym dziecku stoi na przeszkodzie harmonijnemu macierzyństwu bądź odpowiedzialnemu ojcostwu, rozbija jednię matka — dziecko i narusza tym samym sferę emocjonalną obojga. Te nieopłacalne regulacje społeczne i prawne sukcesywnie rzutują na osłabianie więzi międzypokoleniowych, rodzicielskiego autorytetu, a więc siły wychowawczego oddziaływania na dzieci. Gdy młody rodzic wyuczy się unikać odpowiedzialności za własne dziecko, należy to już uznać za sytuację groźną społecznie, procentującą zmniejszeniem społecznej kontroli nad młodocianymi, nieumiejętnością zintegrowania własnej rodziny, trudnością stworzenia w niej atmosfery wspólnoty uczuciowej i aksjologicznej. Gdy taka identyfikacja z rodziną słabnie, ztraca się również tożsamość rodziny, dezintegruje się podłoże jej pojednawczej trwałości. Należałoby się zastanowić nad faktyczną ochroną matki i macierzyństwa oraz nad zapewnieniem rodzinom godnych i spokojnych warunków wychowywania nowych członków społeczeństwa.

Ambiwalencja tego typu prawdopodobnie nie byłaby zjawiskiem niepokojącym, gdyby nie towarzyszące jej rozchwianie w sferze aksjologicznej, tylko bowiem krok dzieli uczucia ambiwalentne w pracy od ukrytego negatywizmu, poczucia beznadziei i nonsensu pracy.

5.5.7. Dekadencja współczesnej pracy człowieka, czyli fatalizm procesu pracy

Jeśli jakaś grupa pracowników dojdzie do przekonania, że pracuje się bez sensu, oznacza to, że zostały zerwane podstawowe więzy braterstwa między ludźmi. Człowiek zaczyna traktować drugiego człowieka jako wrogięgo jemu samemu; tym samym zagrożona zostaje sama substancja wspólnego życia. Szansa na dobre porozumienie w sytuacji pracy jest wówczas znikoma. Fatalizm rozwoju pracy daje się również zaobserwować w komplikującym się coraz bardziej systemie pracy, w coraz mniejszej przejrzystości pracy, a także w uzależnieniu pracy od polityki.

Aksjologiczny beład pracy ujawniają sytuacje zawodowe, w których uciążliwości pracy człowieka nie kompensują żadne pozytywne wzmocnienia, a jej klimat ani nie motywuje do starań o jak najlepsze efekty własnego trudu, ani też nie skłania do ulepszania warunków pracy, gdy wysiłek ludzki jest rażąco nieproporcjonalny do wynagrodzenia. Beład pracy wydaje się aktualnie cechować sukcesywnym rozrostem dewiacji zawodowych i być bardziej zagrażający niż jakikolwiek kryzys, bo ten nie ma charakteru stałego i po okresie załamania się dotychczasowych relacji mija, co stanowi zapowiedź stanu normalizacji zawodowej.

Współczesny podział pracy, fragmentaryzacja dokonań, na przykład naukowych, sprzyjają zapomnieniu o autorach szczytnych idei i autorstwie projektów technicznych. Odseparowanie człowieka od widocznych efektów własnej pracy przyczynia się w znacznym stopniu do odcięcia źródła bieżących, drobnych satysfakcji z produktu końcowego. Redukcja jakże ważnego odczucia sprawstwa może nasilać podstawy niechęci i marazmu związanego z pracą. Jeżeli dodatkowo praca sprawia wrażenie irracjonalnej siły pochłaniającej człowieka, może wzbudzać rzeczywistą niechęć.

Fatalistyczną dynamikę rozwoju pracy potęguje niejednokrotnie fakt, że owoce pracy człowieka mogą się okazać śmiertelne, na przykład w zakładach zbrojeń lub w laboratoriach naukowych. Technologie atomowe mogą nie tylko przerażać, ale również nasilać w ich producentach spory dysonans poznawczy.

Rażące naruszanie etyki pracy zawodowej, uwłaczające godności człowieka, nadużycia w relacjach pracodawca — pracownik, a także pracownik — pracownik to zjawiska należące już do patologii pracy. Przemoc w pracy, mobbing, zbyt silny lęk przed utratą pracy, szantaż emocjonalny, deficyt czasu, czyli stały pośpiech towarzyszący wykony-

waniu pracy i związana z tym niemożność rzetelnego wypełniania obowiązków zawodowych, niewywiązywanie się pracodawcy z zapłaty za pracę, uszczuplanie wynagrodzenia bez powodu — to tylko niektóre objawy współczesnej patologii pracy. Do tego należy dodać szczególnie deprymujący protekcjonizm, niewłaściwą strukturę awansu, korupcję, nieuzasadnione zwolnienia, terror fizyczny i psychiczny.

Mniej specyficzną formą wyzysku pracy jest przypadek, gdy osobą eksploatującą innych staje się nie właściciel środków produkcji, lecz sam wytwórca. Wyobraźmy sobie, że jakiś pracownik pracuje niedbale i w konsekwencji wykonany przez niego przedmiot nie jest naprawdę tym przedmiotem, o który kupującemu chodzi. Chleb, jak się okazało, nie nadawał się do spożycia. Klient kupuje chleb w dobrej wierze, nie podejrzewając kłamstwa, i zostaje wprowadzony w błąd. Płaci za produkt częścią swej uczciwej pracy, a otrzymuje wytwór pracy nieuczciwej. Ma on pełne prawo do tego, by czuć się wyzyskanym.

Może zdarzyć się jeszcze inaczej. Wyobraźmy sobie, że produkt wytwarzany przez pracownika wymaga współpracy wielu ludzi i że jeden człowiek wykonuje niedbale część swej pracy. W rezultacie cały wykonany przedmiot okazuje się złym przedmiotem. Nie tylko ten, kto kupił ów przedmiot, ma prawo czuć się wyzyskany, ale również ci, którzy do jego wytworzenia wnieśli wkład dobrej, uczciwej pracy. Praca ich została zmarnowana, ich zaufanie zostało nadużyte, naruszeniu uległa naturalna solidarność ludzi pracy. Można wyzyskać nieświadomość drugiego, jego dobrą wolę, jego uczucia, można także wyzyskać jego pracę¹³¹.

Pojęcie wyzysku jest szersze niż pojęcie pracy. Wyzyskuje nie tylko ten, kto nie wynagradza sprawiedliwie wykonanej pracy, ale również ten, kto utrzymuje człowieka w stanie bezsilności, bezradności i niewiedzy. Pojęcie wyzysku jest bliskie pojęciu „nadużycie”. Wyzyskuje bowiem także ten, kto w swym działaniu w imieniu drugiego, za drugiego, czy nawet dla drugiego nie liczy się z jego prawdziwymi pragnieniami i dążeniami, dlatego wyzysk człowieka jest zawsze związany z jakąś formą ucisku drugiej osoby. Wykorzystywanie człowieka oznacza celowe wtrącenie go w sytuację bezsilności, wynikającej bądź z niewiedzy, bądź z przemocy, w czego następstwie osoba wyzyskiwana nie potrafi urzeczywistnić tych wartości, które zgodnie ze swymi zdolnościami i z dobrej woli pragnie oraz powinna realizować¹³².

¹³¹ J. TISCHNER: *Etyka wartości i nadziei*. W: D. HILDEBRAND, J. KŁOCZOWSKI, J. PAŚCIAK, J. TISCHNER: *Wobec wartości*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1982, s. 120—121.

¹³² Ibidem, s. 119.

Jest to szczególnie dramatyczne w pracy, która mogłaby być jedną z podstawowych form przejawiania się ludzkiej afirmacji istnienia. Przewycięzanie wyzysku pracy nie przestaje być jednym z obowiązków etycznych każdego człowieka, wymaga jednak nieustannej czujności, a nierzadko wielkiej odwagi, by nie dopuścić do stanu, kiedy praca sterroryzuje ludzkość, a wrogię człowiekowi siły staną się potężne i nieprzeniknione. Można śmiało powiedzieć, że w tej walce sprawdzają się etyczna wrażliwość i radość życia.

Zanik harmonii pracy zawodowej ujawnia się zarówno w niedoborach pracy — bezrobociu, jak i w przypadku nadmiaru pracy, czyli w pracouzależnieniu człowieka. Brak harmonii w obydwu wypadkach dotyczy naruszenia zakresów pracy i odpoczynku ludzkiego. Dobra praca wymaga bowiem równie wydatnego odpoczynku, ale prawdziwy odpoczynek nie jest możliwy bez wcześniejszej pracy. Uciążliwość pracy zmniejsza zapowiedź atrakcyjnego wypoczynku — wytchnienia psychicznego i regeneracji fizycznej. W wielu nowoczesnych firmach na obecnym rynku pracy obserwuje się tendencję do zawłaszczania wszystkich sfer życia człowieka; zarówno jego czasu pracy, jak i czasu zasłużonego odpoczynku. Od rana do wieczora oczekuje się od pracowników dyspozycyjności, nawet kosztem rozbicia ich rodziny czy utraty zdrowia. Tak silne zaangażowanie człowieka w pracę nie pozwala mu myśleć o niczym innym, jak tylko o powodzeniu zawodowym, co powoli czyni go niezdolnym do przejawiania jakichkolwiek pozazawodowych zainteresowań i aktywności. Nie cieszy już weekend z żoną/mężem i dziećmi czy spokojny spacer z bliskimi. „Niewola” wewnętrzna tak pochłoniętego pracą człowieka zaczyna przejawiać się również w jego sferze aksjologicznej; w chęci przebywania, nawet w dniach wolnych od obowiązków zawodowych, wyłącznie w miejscu pracy i ze współpracownikami. Do reprezentatywnych zaburzeń procesu pracy należy również praca poza środowiskiem życia rodzinnego człowieka, na przykład w innym mieście, w innej części kraju lub nawet za granicą. Długotrwałe oddalenie od rodziny jednego z jej członków nie pozostaje bez konsekwencji dla trwałości i konsolidacji jego rodziny.

Bolesne w relacjach społecznych okazuje się również sformalizowanie odniesień międzyludzkich, odczucie instrumentalnego traktowania, podporządkowania człowieczeństwa pomnażaniu kapitału. Zupełny brak nadziei na przyjaźń w sytuacji pracy czyni spore spustoszenie aksjologiczne w duchowości człowieka, który z ufnością odnosi się do innych ludzi i pragnie zachować łączność ze sferą wartości, potrzeb, zainteresowań, uczuć i dążeń drugiego człowieka. Człowiek taki nie szczędzi sił, by przełamać ów formalizm własną sponta-

nicznością, na przykład uśmiechem, i wykazać, że w świecie ludzkim liczy się ponad wszystko bezinteresowna życzliwość i solidarna troska o dobro innych członków ludzkiej wspólnoty.

Pokój w sytuacji pracy jest przeciwieństwem niezgody, dysharmonii, nieprawdy i powinien zostać usankcjonowany jako optymalny stan rozwoju człowieka w pracy zawodowej. Nadmiar konfliktów nie tylko osłabia siły ludzkie, ale także niweczy przyjazną atmosferę, potrzebną, by wytwory pracy były jak najlepsze oraz aby sam człowiek rozwijał dzięki pracy swą indywidualność, charakter oraz duchowość.

Analizy tej części pracy naukowej prowadzą do następujących wniosków:

1. Zasadniczy sens pracy człowieka zawiera się w jej jednoczącym ludzi charakterze, twórczych znamionach i sile przeobrażania jednostek ludzkich we wspólnotę osób skupionych wokół tych samych wartości, celów i powołań. Praca ludzka wyznacza wspólny los wielu istnień, a nawet doświadczeń całych pokoleń.
2. Efekty pracy ludzkiej mierzy się kulturowym i duchowym rozwojem ludzkości, ewolucją człowieczeństwa dokonującą się za jej pośrednictwem, nie zaś jedynie wielkością zgromadzonych dzięki niej dóbr materialnych. Istota pracy człowieka bowiem nie wyczerpuje się w jego fizycznej i konsumpcyjnej aktywności, ale odnosi się przede wszystkim do zabezpieczenia psychicznych i duchowych jakości osoby ludzkiej, wzmocnienia jej sił etycznych, zapobiegania bezprawiu, bezczynności, marnotrawstwu umiejętności i wspólnego dobra.
3. Kulturotwórcze znaczenie ludzkiej pracy pozwala ten rodzaj aktywności człowieka traktować ze szczególnym uszanowaniem. Ale tylko praca wykonywana „pracowicie”, czyli staranna, sprawiedliwa, odpowiedzialna, godnościowa, „niepodległa”, przejrzysta pod względem etycznym i pozwalająca człowiekowi być autentycznym, stwarza dogodną przestrzeń wychowawczą do kultywowania humanistycznej kultury pracy. Obecność w różnych przejawach życia zawodowego takich ogólnoludzkich wartości, jak: sprawiedliwość, wolność, odpowiedzialność, lojalność, uczciwość, autentyczność, godność, lokuje afirmatywny sens ludzkiej pracy przed jej znaczeniem konsumpcyjnym.
4. Dekadenckie nastroje społeczne związane z zagwarantowaniem lub utrzymaniem pracy odnoszą się nierzadko do przemocy w relacjach pracodawca — pracownik, do przymusu wykonywania pracy, która nie rozwija przymiotów charakteru i walorów umysłowości człowieka, ale zniewala i uszkadza godność osoby. Przywary pracy uderzają również zdecydowanie w naturalne zasoby afirmacji życia

człowieka, co rodzi nawet postawy negacji życia, stany suicydalne spowodowane utratą pracy, dłuższym bezrobociem, brakiem perspektyw na awans, destabilizacją i stresem związanym z częstą zmianą środowiska pracy. Zjawiska te naruszają równowagę psychiczną całych populacji dotkniętych plagą niezadowolenia z własnej sytuacji zawodowej, a także rujną zadowolenie z pozostałych dziedzin ludzkiej aktywności.

Chociaż współcześnie trudno zgodzić się ze stanowiskiem intelektualnym Ernsta Cassirera, że cechą charakterystyczną człowieka, jego znakiem rozpoznawczym, jest nie tyle jego struktura fizyczna czy metafizyczna, ile właśnie praca¹³³, to trzeba przyznać, że to szerzej rozumiany czyn ludzki jest jego głównym „diagnostą” oraz że pojęcie złożonych działań ludzkich wchodzi w zakres pojęcia człowieczeństwa, zwłaszcza zaś godności finalnej.

5.6. Nihilistyczne wzorce kulturowe w społeczeństwie globalnym

Ochrona życia jest potrzebą społeczną szczególnie nagłą w chwili obecnej, gdy „kultura śmierci” agresywnie atakuje „kulturę życia” i czasami wydaje się nad nią przeważać. Obserwuje się aktualnie dość zaskakującą antynomię — w epoce, w której uroczystość proklamuje się nienaruszalne prawa osoby i publicznie deklaruje wartość życia, samo prawo do życia bywa w praktyce łamane, zwłaszcza w najbardziej znaczących momentach istnienia człowieka, jakimi są jego narodziny i śmierć.

Nowe perspektywy, jakie otwiera postęp nauki i techniki, dają początek również nowym formom zamachów na godność ludzkiej istoty. Kształtuje się i utrwała odmienna sytuacja kulturowa, w której przestępstwa przeciw życiu zyskują aspekt dotąd nieznan i jeszcze bardziej niegodziwy: część opinii publicznej usprawiedliwia przestępstwa przeciw życiu prawem do indywidualnej wolności i domaga się ich niekaralności¹³⁴. Immanentna wartość życia stanowi jednak nadal największą konkurencję dla śmierci rozumianej jako „śmiercionośne”

¹³³ E. CASSIRER: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. STANIEWSKA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1971, s. 19.

¹³⁴ JAN PAWEŁ II: *„Evangelium vitae”*. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego. Warszawa, Katolicka Agencja Informacyjna, 1995, s. 30, 143.

wzorce¹³⁵ kulturowe, spośród których najbardziej zwodniczy w dziejach ludzkości okazał się: nihilizm, faszyzm, totalitaryzm, terroryzm, a także satanizm.

Rozumienie życia nie tylko jako podstawowej wartości vitalnej i zarazem humanistycznej, ale też jako podstawy realizacji aksjologicznej struktury człowieka skłania do tworzenia systemu wychowania w zgodności ze specyficznymi cechami etyki chrześcijańskiej. Wychowanie w afirmacji życia, które będzie opierać się na kształtowaniu w dziecku zdolności autoafirmacji, afirmacji innych ludzi, afirmacji wartości osoby ludzkiej w ogóle, a także na akceptacji innych bytów należących do przyrody ożywionej i nieożywionej, może skutecznie zatamować wiele dewiacji aksjologicznych współczesnego świata.

Wszystkie wartości ludzkiej aksjofery powinny być jednak organicznie wkomponowane w proces oddziaływań wychowawczych, skupionych wokół idei afirmacji życia. Postawa afirmacji życia nie ma jedynie charakteru afektywnego, ale rozwija się ona głównie jako rezultat wartości moralnych, które człowiek realizuje, i na ich podłożu. Jest ona nieinstrumentalną odmianą więzi człowieka z życiem, warunkiem zakorzenienia osoby ludzkiej w podstawowej strukturze ontologicznej. Pedagogika — nauka w sposób szczególny sprzężona z nadzieją na rozwój człowieczeństwa — nie może pominąć, wspominając o nieuchronności ludzkiej śmierci, takich jednostek aksjologii, jak „życie” i jego afirmacja.

5.6.1. Natura pesymizmu i innych odmian negacji życia

Analiza szerokiej etiologii pesymistycznych postaw życiowych pozwala dostrzec zależność między uznawanymi koncepcjami filozoficznymi i upowszechnionymi wzorcami literackimi czy pedagogicznymi.

¹³⁵ **Wzorzec** — stanowi układ odniesienia, z którym porównywane są informacje szczegółowe, napływające do człowieka z otaczającego świata. Wzorzec pełni funkcję „kontroli”, która pozwala rozpoznawać zjawiska, a także oceniać, czy są one takie, jak można było oczekiwać albo jakie powinny być. Informacje rozpoznane i uzgodnione, „konsonansowe”, zostają włączone do istniejącego „wzorca”, przyczyniając się do jego konsolidacji i rozbudowy, natomiast informacje niezgodne, „dysonansowe”, są ignorowane bądź powodują stan aktywizacji poznawczej, polegającej na przetwarzaniu informacji otrzymanych lub na wytwarzaniu informacji nowych, o określonej treści. Takie ujęcie wzorca uwydatnia, w jaki sposób wewnętrzne reprezentacje rzeczywistości spełniają swoje funkcje regulacyjne. T. TOMASZEWSKI: *Ślady i wzorce*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984, s. 7.

Wystarczy wspomnieć portret psychologiczny Szekspirowskiego bohatera — Hamleta, niestety, bytu niezadowolonego ze swego istnienia¹³⁶.

Już XVIII-wieczni pisarze wyrażali przekonanie, rozwinięte później przez Artura Schopenhauera, że nieszczęście jest ugruntowane w samej strukturze rzeczywistości. Tu należy zaliczyć niewątpliwie twórczość włoskiego poety Giacoma Leopardiego (1793—1837), którego uważa się za jednego z prekursorów pesymizmu, czy francuskiej poetki Luizy Ackermann (1813—1890). Również typowa polska literatura „martyrologiczna”, wynosząca na piedestał normę udręczenia i rozpaczliwej melancholii, z pewnością nie przyzwyczajała swych odbiorców do „smakowania” życia i afirmowania go.

Rozpowszechnianie się postaw pesymistycznych w ostatnich latach XIX wieku doczekało się swego teoretycznego wyrazu; gwałtowny wybuch pesymizmu okazał się reakcją na nadmierny naturalistyczny optymizm poprzednich pokoleń. Takiej konstatacji dokonał Elmer Caro w dziele *Pesymizm w XIX wieku* (Paryż 1878). Podobny charakter miała teza pozornie odwołująca się do innego obszaru zjawisk: pesymizm jest reakcją na nadmierne oczekiwania ludzkości wobec nauki. Nauka wiele obiecując, nie przyniosła ludziom szczęścia, nie rozwiązała też intrygujących tajemnic życia ludzkiego. Przyczyną pesymizmu było więc, można by rzec, rozczarowanie epistemologiczne. Znamiona pesymizmu jako nurtu myślowego XIX-wiecznej kultury uchwycił analitycznie w trzypięciowym dziele *Pesymizm w Niemczech* (Warszawa 1899) Wojciech Dzierżyszycki.

Autor ten zaznacza, że niezadowolenie, o którym mowa, w obrębie kultury wyrażać się będzie z jednej strony odrzuceniem cywilizacji i negacją istniejącego stanu rzeczy, a z drugiej — pogodzeniem się z najgorszym, czyli z pesymizmem. Niepoślednią rolę w supremacji postaw dekadencek przypisywano również czynnikom politycznym, zwłaszcza trudnej sytuacji w „ojczyźnie pesymizmu” — ówczesnych Niemczech, głównie zaś militarystycznej polityce Ottona Bismarcka. Tylko nieliczni, a wśród nich Jakob Sully, wskazywali, że obie postawy — pesymizm i optymizm — w swym dialektycznym związku są jednakowo istotne dla rozwoju kultury¹³⁷. Nominatywne, zwłaszcza w odniesieniu do praktyki życiowej, okazało się stanowisko, że pesymizm oddziałuje szczególnie demoralizująco na młode pokolenie, zapowiada także poważny kryzys kultury europejskiej.

¹³⁶ I. PASZI: *Powaga śmieszności*. Przeł. K. MINCZEWA-GOSPODAREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 135.

¹³⁷ B. MARKIEWICZ, B. SZYMAŃSKA: *Metafizyka i pesymizm. O niektórych koncepcjach filozofii 2. połowy XIX wieku*. Wrocław, Wydawnictwo „Ossolineum”, 1983, s. 11—14.

Spór o korzenie pesymizmu kieruje uwagę przede wszystkim na wieloznaczność samego terminu „pesymizm”. „Pesymizm to postawa wynikająca z refleksji nad życiem, człowiekiem, światem, która powoduje, iż człowiek staje się ponury, zniechęcony, wyolbrzymia zło i przykrości lub gardzi światem” — takie wyjaśnienie znajdujemy w słowniku filozofii z 1959 roku¹³⁸.

Pewne uporządkowanie w zakresie rozumienia istoty pesymizmu prowadzi do wyodrębnienia następujących jego znaczeń i jednocześnie odmiennych form:

1. **Pesymizm rozumiany jako stan psychiczny.** Oznacza on negatywne przeżywanie rzeczywistości, wynikające z zaburzeń prawidłowej struktury osobowości. Świat widziany oczyma człowieka ogarniętego melancholią, pozostającego w stanie depresji, jest światem wrogim, obcym, wyjałowionym z sensu życia, nabrzmiałym od pustki i rozpacz. Wiadomo jednak, że nie są to ontyczne właściwości świata, lecz należące wyłącznie do sfery przeżyć podmiotowych.
2. **Pesymizm zwany „metafizycznym” lub filozoficznym.** Tu negatywna ocena rzeczywistości zostaje wyprowadzona z analizy właściwości samego bytu. Takie rozumienie pesymizmu jest charakterystyczne dla systemów filozoficznych Artura Schopenhauera, Eduarda Hartmanna, Filipa Mainländera¹³⁹. Cierpienie, spowodowane działaniem woli lub rozdarciem między wolą a intelektem, jest wtórnie właściwością indywidualnej ludzkiej egzystencji. Im wyższy w hierarchii materii stopień osiąga świadomość, tym dotkliwsze staje się cierpienie. W tym sensie życie rośliny jest szczęśliwsze od życia zwierzęcia, a każde zwierzę znajduje się pod tym względem w lepszym położeniu od człowieka. Ciało człowieka, zaznacza Hartmann, przysparza mu głębszych cierpień fizycznych, życie umysłowe przynosi lęk, niepokój, pewność nieuchronnej śmierci. Także ludziom przeznaczone jest cierpieć w niejednakowym stopniu. Najintensywniej przeżywa ból świata człowiek wybitny, geniusz. Postęp wiedzy natomiast nie może usunąć cierpienia, lecz raczej je potęguje. Współcześnie wielu myślicieli zwraca uwagę na metafizyczne źródła pesymizmu, takie jak: nietrwałość istnienia, nieuchwytność życia (przeżyć, spostrzeżeń, stanów świadomości), nieprzewidywalność losu, nieracjonalność świata¹⁴⁰.
3. **Pesymizm historiozoficzny albo „katastroficzny”.** Wyprowadzony z analizy dziejów ludzkości, zawiera się w stwierdzeniu, iż dal-

¹³⁸ Podaję za: ibidem, s. 15.

¹³⁹ P. MAINLÄNDER: *Metafizyka unicestwienia*. W: *Wokół nihilizmu...*, s. 35.

¹⁴⁰ B. MISIURA: *Metafizyczne źródła pesymizmu*. „Etyka” 1999, nr 32, s. 9.

szy rozwój kultury musi prowadzić do jej nieuchronnego upadku, do powszechnego dramatu. Taki historiozoficznie zorientowany pesymizm głosi między innymi Eduard Hartmann¹⁴¹.

Logika pesymizmu jest taka, że rozwija się on ostatecznie w nihilizm. Istota nihilizmu natomiast sprowadza się do negowania, które osiąga szczególne rozmiary: zaprzecza uznawanym wartościom, ale w zamian nie proponuje innych. Jest postawą człowieka, który odrzucając istniejący porządek, nie potrafi wyobrazić sobie jego możliwych ulepszeń, dlatego popada w stadium destrukcji, czy też autodestrukcji¹⁴². Najtrudniej poddającą się modyfikacji postać rozwiniętego nihilizmu Friedrich Nietzsche określił mianem nihilizmu radykalnego. U podstaw nihilizmu radykalnego legło przekonanie, że istnienie jest absolutnie nie do utrzymania, jeśli chodzi o najwyższe uznawane wartości. Specyficzną cechą tej odmiany nihilizmu stanowi agresywna negacja wartości, która rodzi się z nienawiści, gniewu, rozpacz, rozczarowania życiem, z rezygnacji, obojętności i nudy¹⁴³.

5.6.2. Ofensywa antywartości – „śmierć” wewnątrz procesu życia

Różnica między XIX-wiecznym nihilizmem a współczesną negacją życia nie dotyczy jakości przeżyciowych, lecz jedynie terminologii; teraz częściej posługujemy się takimi określeniami współczesnej psychologii, jak „zaburzenia nerwicowe” (na przykład depresja), „choroba psychiczna” niż „pesymizm” czy „nihilizm”, chociaż negowanie wartości i przejawy społecznej destrukcji są aktualnie groźniejsze niż kiedykolwiek wcześniej.

Klasyfikacja nihilologiczna przedstawiona przez Wolfganga Krausa wskazuje genezę antyeudajmonistycznych postaw życiowych, dlatego może się okazać modelem myślowym sprzyjającym zrozumieniu ich złożonej etiologii. Oto rodzaje nihilizmu, jakim — głównie dzięki właściwemu procesowi wychowania — należy współcześnie stawiać czoła:

1. Nihilizm „mieszczański”. Ujawnia się on w sytuacji, gdy wartości, takie jak: wolność, równość, braterstwo, człowieczeństwo i ład, w znacznej mierze tracą swą treść. Pozostaje wówczas wulgarny materializm, żądza pieniądza, posiadania i władzy osobistej. Pod-

¹⁴¹ B. MARKIEWICZ, B. SZYMAŃSKA: *Metafizyka i pesymizm...*, s. 16—17.

¹⁴² W. KRAUS: *Nihilizm — nadal aktualny?* W: *Wokół nihilizmu...*, s. 241.

¹⁴³ F. NIETZSCHE: *Zapiski o nihilizmie z lat 1885—1889*. W: *Wokół nihilizmu...*, s. 95.

- trzymuje się pozorną moralność, która pełni funkcję swoistego „parawanu” osłaniającego wzajemne relacje. Następstwem zaś są skostniałe formy zachowania, chłód psychiczny, zobojętnienie na innych ludzi oraz uczucie znudzenia istnieniem.
2. Nihilizm anarchistyczny. Nowe pokolenie demaskuje wyobrażenia aksjologiczne ojców, traktując je jako z mozołem podtrzymywane atrapy. Cała forma społeczna, jaką uosabiają ojcowie, ma w warunkach gwałtownych emocji odejść w niebyt.
 3. Nihilizm „urzędniczy”. Skostniała hierarchia, kariera, egocentryczne korzyści lub dążenie do władzy osobistej sprawiają, że zapomina się o dobru wspólnym. Wkrótce człowiek z pozoru odporny na ten typ sceptycyzmu roztopia się w aparacie urzędniczym, ponosząc spory koszt psychiczny — utratę radości życia.
 4. Nihilizm materialistyczny. Człowiek odrzuca wszystko, co nie daje się materialnie uchwycić, a mając na uwadze tylko majątek oraz władzę, przeczy wszelkiej duchowości, bezinteresownym relacjom międzyludzkim, wartości wspólnoty. Postawa ta przez pewien czas może się przyczyniać do zdumiewających swą dynamiką sukcesów ekonomicznych, dopóki brak odczucia satysfakcji nie doprowadzi od wewnątrz do subiektywnej ruiny człowieka, swego rodzaju zagłodzenia duchowego pośród dostatku i konsumpcyjnego dobrostanu.
 5. Nihilizm hedonistyczny. Ten przeciwstawia się posiadaniu dóbr materialnych i sukcesowi ekonomicznemu na rzecz bezpośredniej przyjemności oraz używania życia w najbardziej egoistyczny sposób.
 6. Nihilizm ateistyczny. Traktuje on straszliwe katastrofy, do jakich doszło na świecie, jako dowód na to, że Bóg nie istnieje.
 7. Nihilizm „akademicki”. Czyni naukę i sztukę formalizmem. Za wirtuozerskimi prezentacjami bowiem kryje się pustka i fasadowość nauki.
 8. Nihilizm pozytywistyczny. Jest odrzuceniem, jako pozbawionych sensu, wszelkich wartości i norm społecznych. Jego następstwem jest totalny relatywizm aksjologiczny, skutecznie umacniający podstawy pesymistyczne.
 9. Nihilizm estetyczny. Roztopia wszelkie aspekty etyczne w absolutnym estetyzmie, a często obraca je w ich przeciwieństwo.
 10. Nihilizm despotyczny. Rodzi się z pogardy dla człowieka, którą przejawiają między innymi polityczni możnowładcy. Opiera się na nienawiści do ludzkości, która ma zasługiwać jedynie na najsurowszą reglamentację i ucisk. Porządek militarny, a nawet wojna jawią się jako sprawiedliwy ciężar społeczny, który trzeba ponieść.

Despotyczna nienawiść do człowieka może osiągać przerażający stopień cynizmu i pociągać za sobą poważne skutki w skali dziejów ludzkich.

11. Nihilizm letargiczny. To wyraz rozpaczliwego przekonania, że wszelka inicjatywa jest beznadziejna, a określona sytuacja — absolutnie bez wyjścia. Rezultatem takich przeświadczeń jest rezygnacja z jakiegokolwiek działania i popadnięcie w stan negacji życia.
12. Nihilizm dogmatyczny. Petryfikuje niegdyś żywe idee, wartości i cele. Nawet idee humanistyczne mogą skostnieć i przybrać postać abstrakcyjnych dogmatów, a następnie przeobrazić się we własne przeciwieństwo, ograniczając wszelką wolność indywidualną.
13. Nihilizm dionizyjski. Przeciwwstawia dogmatycznym konstrukcjom nieokiełznane emocje. Ucieczka w pijacki eksces, w promiskuityzm, w ekstatyczną nieobecność staje się wyrazem całkowitego braku zaangażowania i niepohamowanej negacji życia.
14. Nihilizm absolutny. Taki rodzaj nihilizmu nie występuje, chociaż samobójstwo można by tak określić. Na ogół mamy jednak do czynienia z nihilizmem relatywnym¹⁴⁴.

Przedstawiona klasyfikacja odmian nihilizmu nie powinna prowadzić do wniosku, że niemal wszystko można nazwać nihilizmem, lecz raczej do stwierdzenia, że nihilizm posługuje się najrozmaitszymi „kostiumami”, jakich nikt by się nie spodziewał, i przyjmuje oblicza, które usiłują wyrażać jego przeciwieństwo. Przedstawioną typologię z pewnością można by jeszcze modyfikować, ale mam wrażenie, że już w zaprezentowanej postaci zawiera ona zasadnicze postawy nihilistyczne i trafnie wychwytyje ich złożone formy.

Wgląd w istotę oraz patogenzę pesymistycznych i nihilistycznych postaw życiowych służy tu jednak nie jakiejś odosobnionej analizie kilku szkodliwych wychowawczo postaw ludzkich, lecz raczej zaprezentowaniu szerokiej możliwości ich samoprzezwyciężenia. W istocie odsłonięcie natury nihilizmu kompromituje tę silnie neurotyczną, destruktywną „filozofię życia”. Doskonałe poznanie mechanizmu nihilistycznej destrukcji ma však nieoceniony walor wartościotwórczy. Można również mieć nadzieję, że analiza filozoficznych podwalin pesymizmu posłuży nie tylko temu, by spojrzeć nieco bardziej kreatywnie na sposoby uchronienia się przed ekspansją pesymizmu, ale przede wszystkim temu, by śmiało afirmować daną nam najpewniej teraźniejszość.

¹⁴⁴ W. KRAUS: *Nihilizm — nadal aktualny?* W: *Wokół nihilizmu...*, s. 242—246.

Analizom pozytywnej inklinacji wartościującej towarzyszy w dziełach Stefana Szumana namysł nad przyczynami hamującymi rozpęd życiowy i podsycającymi w człowieku uczucie zwątpienia. Autor *Afirmacji życia* dokonuje rozróżnienia motywów natury emocjonalnej i racjonalnej. Do pierwszej grupy czynników zalicza zniechęcenie do życia, mające swe źródło w znużeniu, w przemęczeniu, zaniku zainteresowań życiowych, w beznadziejności, we wrażeniu monotonii i pustki istnienia. Do drugiej kwalifikuje rozpacz i nihilizm. „Znużenie życiem jest dość naturalnym zjawiskiem towarzyszącym starości i nie należy go oceniać wyłącznie ujemnie. Znużenie ułatwić może rozstanie z życiem jako z zadaniem już wyczerpanym, ukończonym i wykonanym. Przedwczesne natomiast znużenie życiem młodzieży i ludzi w wieku dojrzałym, spowodowane nadmiarem refleksji i zubożeniem dla żywego tętna życia, jest objawem indywidualnego »zejścia« z właściwej drogi życia”¹⁴⁵.

Złem gorszym od znużenia jest, zdaniem tego filozofa, zupełny zanik zainteresowań i zamiłowań. „Gdy zjawisko to występuje przedwcześnie, nazywamy je potocznie »zblazowaniem«. Człowiek taki nie dostrzega dookoła siebie rzeczy godnych przeżycia. Wszystko wydaje mu się znane i nudne. Stępiona wrażliwość podnieca sztucznie, posługując się jak największymi dawkami niezwykłych, nienaturalnych podnieć. Czar rzeczywistości zetraca się u tych jednostek, które zamiast sycić nim głód życia, chłoną go bezmyślnie i bez celu w poszukiwaniu ciągłego, subiektywnego użycia”¹⁴⁶.

Racjonalnym motywem negacji życia jest rozpacz spowodowana utratą wiary w życie i zwątpieniem w sens istnienia, chociaż uczucie rozpacz jako takie jest objawem wyraźnie emocjonalnym. Rozpacz stanowi najcięższą formę negacji mającą swe źródło w negacji sensu życia¹⁴⁷. Nihilizmem, który nam najbardziej zagraża, nie jest dawny — „historyczny” nihilizm, ten pozostał jedynie praformą. Współczesny nihilizm nie jest jedynie neoneihilizmem, lecz nihilizmem właściwym, który sukcesywnie, ale i skutecznie ukazuje swój pełny wymiar i coraz bardziej ekspansywne oblicze.

Symptomy natury psychicznej: odwrót od religijności, od świadomości aksjologicznej, od poczucia sensu istnienia, przyczyniają się do rozkwitu nihilizmu w skali indywidualnej (wzrost różnego typu nerwic, zaburzeń psychicznych, chorób psychosomatycznych, uzależnień od alkoholu, narkotyków, leków, nikotyny) oraz społecznej¹⁴⁸. Postawy

¹⁴⁵ S. SZUMAN: *Afirmacja życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 12–13.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 13–14.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 12.

¹⁴⁸ W. WEIER: *Pobieżność refleksji nihilistycznej*. W: *Wokół nihilizmu...*, s. 203.

tego typu nie zagrażają jednak osobom zintegrowanym psychicznie, aktywnym, z pokorą i dojrzałością etyczną przyjmującym pozytywne niespodzianki losu, ale też cierpliwie znoszącym życiowe niedostatki.

Szczególnie ważne miejsce w redukowaniu ludzkiego niepokoju, frustracji oraz depriwacji emocjonalnej zajmuje proces wychowania — kunszt prowadzenia człowieka ku prawidłowej aksjologicznie pogodzie duchowej i przeprowadzania go zwycięsko przez najtrudniejsze zdarzenia zewnętrzne i niepokoje wewnętrzne.

Pedagogika afirmacji życia może wiele zaoferować współczesnym generacjom zagrożonym nihilistyczną nudą, stagnacją, oportunistycznym, cynizmem czy materializmem. Wymienione formy zdają się stanowić załączek owych deformacji, które konstytuują dzisiejszy pesymizm, ale jednocześnie pustka, która się za nimi kryje, skłania do obrony kultury duchowej i zachowania czci dla najgłębszych tajemnic istnienia.

Wobec tendencji nihilistycznych człowiek nie pozostaje bezbronny — może rozwinać w samym sobie nowe typy odporności psychiczno-aksjologicznej, sprzyjające kultywowaniu nieulekłego dobra i jeszcze bardziej afirmatywnego człowieczeństwa. Odporność ta często wiąże się z metafizycznymi dyspozycjami człowieka, a zwłaszcza z jego stale aktywną metapotrzbą podtrzymania rzeczywistej więzi z Transcendencją.

5.6.3. Terroryzm jako aberracja aksjologiczna współczesnego świata

Wszelkie hipotezy wysunięte w związku z wydarzeniami z 11 września 2001 roku na Manhattanie okazują się wyzwaniem rzuconym ludzkiej wspólnotie, a wyrażonym w manipulowaniu jej życiem. Spowodowanie śmierci wielu osób niewyikłanych w bezpośrednie działania wojenne bywa interpretowane różnorodnie, raz jako wyraz autentycznej rozpaczki uciśnionych grup społecznych, innym razem jako złudne poczucie posiadania nadrealnych mocy. Inna jeszcze hipoteza głosi, że sprawcami tego czynu i wielu temuż podobnych na całym świecie są wykraczające poza normę psychiczną jednostki dogmatyczne, psychopaci, fanatycy złej sprawy, zdesperowani samobójcy pozostający pod wpływem bliżej nieokreślonych sił politycznych¹⁴⁹ i odczuwający we-

¹⁴⁹ J. BAUDRILLARD: *Duch terroryzmu. Requiem dla Twin Towers*. Przeł. R. Lis. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2005, s. 58—63.

wewnętrzny resentyment do bogatszych mocarstw współczesnej cywilizacji.

Reprezentanci globalnej nędzy nic nie odkrywają i nic nie tworzą, potrafią natomiast uderzyć w poczucie stabilizacji i potęgi systemu społecznego, zrujnować wartość zaufania do drugiego człowieka i znaczenie kultu życia z wszystkimi jego etycznymi atrybutami. Czynią z desperackiej brawury, z popisu kamikadze akt prawdziwej odwagi, aż do złożenia ofiary z własnego życia. Zło wyrządzone niewinnym ludziom interpretują jako najwyższe dobro dokonane w imię obrony własnej wolności i niezależności. Sprawiedliwość natomiast, jak sądzą, „jest tylko po ich stronie”. Niski autokrytycyzm związany z fundamentalistycznym dyskursem staje się siłą sprawczą owego aksjologicznego „odwrócenia”, które zaznacza się również wśród przedstawicieli takich ideologii, jak kontrkultura satanistyczna. Wtargnięcie na teren *sacrum* nie jest dla napastników zburzeniem świątyni, nie wiąże się ze świadomością wejścia w obszar *profanum*, ale stanowi, w ich odczuciu, akt uświęcony logiką kontestacji zła i opierania się materialistycznemu dobrobytowi. W istocie jednak ów resentyment sprzężony jest z silnym pożądaniem lepszych warunków życia i z rozgoryczeniem ofiary, która zamierza błyskawicznie przeobrazić się w oprawcę.

Fanatyczna hipoteza spisku i pięknej śmierci pokazuje, w jaki sposób zwodnicze ideologie mogą uderzyć w najważniejsze filary ludzkiej nadziei oraz ludzkiego porozumienia. Tam gdzie negocjacje i próby porozumienia nie przynoszą rezultatów, gdzie dostrzega się, nihilistyczną w swej wymowie, „śmierć międzyludzkiego dialogu”¹⁵⁰, zostaje zakwestionowana idea wspólnoty ludzkiej, na której przecież zasadza się humanizm.

Rzeczywista religijność wymaga poczucia odpowiedzialności za losy jednostek i losy świata, będzie zatem sprzyjać pokojowi. Fanatyzm sprawia, że ludzie wybierają niszczące działania nie z pragnienia wojny jako takiej, ale dlatego, że są zapatrzeni w potrzeby i postawy, które powodują, że wojna staje się nieunikniona¹⁵¹.

Jeżeli rzeczywiście na naszych oczach dokonuje się upadek humanizmu, to należy spieszyć się z wypracowaniem realnej przeciwwagi dla triumfujących antywartości. Proces wychowania całych generacji powinien jeszcze silniej niż dotychczas uwzględniać ideę świętości życia i kultywowania programu rewerencji dla życia. Zjawiska terroru w skali mikrospołecznej: rodziny, szkoły czy grupy rówieśniczej, są

¹⁵⁰ W. JAGIELSKI: *Śmierć dialogu*. „Znak” 2004, nr 7–8, s. 13.

¹⁵¹ T. MERTON: *Pokój w erze postchrześcijańskiej*. Przeł. E. KOPOCZ. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2006, s. 73.

równie niebezpieczne jak te, o których dowiaduje się cały świat. Jedne i drugie grożą społeczną destrukcją i samozniszczeniem ważnych pokładów ludzkiej duchowości. Wydaje się nawet, że zarówno jedno, jak i drugie mają podobną etiologię, owocują zatem zbliżonymi konsekwencjami.

5.6.4. Totalitaryzm – tyrania bez cienia optymizmu

Totalitaryzm (*totalitas* — „całość”) rozumiany jako forma władzy autorytarnej charakteryzuje całkowita kontrola życia społecznego¹⁵². To system sterowania umysłami ludzkimi, najczęściej metodami terroru lub administracyjnego przymusu, którego celem jest przekształcenie jednostek w jednomyślne masowe społeczeństwo. W państwach totalitarnych tylko jeden sposób myślenia uznawany jest za właściwy. Odmiennym poglądom broni się dostępu, dlatego do poszczególnych osób docierają tylko informacje, które wcześniej już zostały przefiltrowane przez oficjalnie usankcjonowane kanały komunikacji. Reżim hitlerowski przejął kontrolę nad prasą, sztuką, przemysłem filmowym, radiem, by następnie posłużyć się nimi jako sprawnymi narzędziami indoktrynacji i propagandy. Służyły one prowadzeniu kampanii agitacyjnej, która była częścią procesu formowania narodowej mentalności. Książki, których treść nie zgadzała się z nazistowskim programem społecznym, palono lub w inny sposób degradowano, na przykład uderzając bezpośrednio w ich twórców.

Przedstawiciele reżimów totalitarnych, często głoszący też hasła rasistowskie, wykorzystują system edukacji do ugruntowania swej represyjnej ideologii. Adolf Hitler uznał supremację rasy aryjskiej za element swej ideologii. Przykłady totalitaryzmu to nie tylko faszyzm Benita Mussoliniego i narodowy socjalizm Hitlera. Ustrój komunistyczny w byłym Związku Radzieckim, zwłaszcza za czasów Józefa Stalina, i w innych krajach przekształcił się w skostniałą biurokratyczną strukturę, po czym rozpadł się niejako samoistnie. Na terenie byłej Jugosławii ponownie rozgorzały konflikty na tle etnicznym pomiędzy Chorwatami, Serbami i słowiańskimi muzułmanami — każda z tych grup jest przekonana o wyższości swojej kultury i na tej podstawie dąży do wyeliminowania pozostałych, przeprowadzając czystki

¹⁵² *Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. KRAJEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996, s. 202.

etniczne. W Afryce, w której podstawą tożsamości grupowej jest przynależność do danego plemienia, często dochodzi do ostrych konfliktów. Przykładem może być Rwanda, gdzie właśnie pomiędzy plemionami Hutu i Tutsi doprowadziły do aktów ludobójstwa. Wiele spośród wielkich monolitycznych systemów totalitarnych, takich jak: faszyzm, nazizm i komunizm, już prawie nie istnieje. Ale systemy totalitarne nadal się utrzymują w państwach opartych na dyktaturze jednopartyjnej. W krajach tych zadaniem nauczania jest umacnianie kultu dyktatora i wpajanie ideologii państwa¹⁵³.

Totalitaryzm nie odnosi się wyłącznie do sfery polityki; może obejmować różne dziedziny życia społecznego. Na płaszczyźnie nauki mogą również znaleźć wyraz pewne przejawy totalitaryzmu, wynikające na przykład ze skostniałych obwarowań metodologicznych i braku otwartości na nowe koncepcje badawcze. Tam, gdzie brakuje szacunku dla ludzkiej wspólnoty, lekceważy się ludzką godność i wartość życia, a przede wszystkim uderza się w korzenie metafizycznej miłości człowieka wobec innych bytów istniejących we wszechświecie, tam zaczynają panować warunki sprzyjające szerzeniu się totalitaryzmu w jakiegokolwiek bądź postaci. Klimat mądrości życia, odwagi cywilnej i fascynacji ludzką duchowością skutecznie odpięra zagrożenia totalitarnego, nie pozwala również czynić z istoty ludzkiej jedynie kompulsywnego konsumenta zastanego świata. Idea zakorzenienia człowieka w filarach aksjologicznych eksponuje poczucie godności, traktując je jako wewnętrzne wezwanie do wyjścia ze stanu poniżenia.

Józef Tischner podpowiada, że „poczucie godności — mocne i absolutne — a jednak nieokreślone w swym odniesieniu do praktyki — domaga się utrwalenia w jakiejś nazwie. Skąd brać nazwy dla poczucia godności? Nazwy są zapisane w historii; początki doświadczania godności znajdują się w przeszłości ludzkości. Do nich nawiązuje zaangażowanie w sprawę wyzwolenia, wybór podstawowego kierunku uczestnictwa w świecie. Spełniając ów wybór, człowiek wchodzi w pole promieniowania dziejowej miłości ludzi względem siebie, miłości, której nosicielami są wielcy bohaterowie ludzkości. Pamięć o nich jest wspomnieniem o miłości, w obszarze której idea godności odnajduje swój sens i pełne usprawiedliwienie. Człowiek wybiera swoje dziedzictwo i tym sposobem uzyskuje udział w godności tych, których dzieło chce kontynuować. Czyny poprzedników są zobowiązaniem dla żyjących. Świadomość historyczna staje się świadomością etyczną. Z po-

¹⁵³ G. GUTEK: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. KACMAJÓR, A. SULAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 253–256.

czucia godności rodzi się twórczy czyn, którym człowiek przewycięża rozpacz i ustanawia nowy porządek świata”¹⁵⁴.

Każda ojczyzna powinna realizować na swój sposób pełny dobór wartości, w tym i podstawowych, i najwyższych, obowiązujących powszechnie. Ma to następujące konsekwencje: zakorzenienie, bliskość, sprawiedliwość, równość, bezpieczeństwo, wolność, suwerenność. To wartości, które, realizowane przez odpowiednie zbiorowości, są przecież wspólne dla wszystkich zbiorowości naturalnych. Teoretycznie rzecz biorąc, cele różnych ojczyzn nie powinny być więc sprzeczne — dopóki chodzi o te cele najwyższe. Konflikty zaczynają się wówczas, gdy górę biorą, często oceniane subiektywnie, warunki realizacji tych celów. Ale w zasadzie cel każdej ojczyzny jest jednocześnie celem uniwersalnym i w tym aspekcie patriotyzm nie tylko nie wyklucza się z uniwersalizmem, ale wręcz nie może się z nim wykluczać. Oznacza on po prostu konkretną, szczegółową drogę realizacji wartości uniwersalnych¹⁵⁵.

Prostą prawdę, że religijność oznacza nie tylko posłuszeństwo wobec dogmatów, ale wewnętrzną głębię istoty duchowej, rozumiał doskonale Jan Paweł II — wielki promotor międzyludzkiego pojednania. Rozumiał to także Albert Schweitzer, lekarz, muzykolog, laureat pokojowej Nagrody Nobla; pracując na rzecz najuboższej społeczności afrykańskiej, żarliwie występował przeciw wszelkim podziałom ludzi na grupy, które mogłyby utrzymywać lub wzniecać wzajemną wrogość. Szczególnie zaś niechętny był mu nacjonalizm¹⁵⁶. Choć różnego rodzaju podziały i towarzyszące im antagonizmy utrzymywały się za życia Alberta Schweitzera czy Jana Pawła II, to właśnie pod ich wpływem, a także wielu jeszcze osób cieszących się powszechnym szacunkiem ludzie okazali się skłonni nie ulegać wszechwładzy rozłamów. Osoby te odegrały w historii rolę integrującą, skoro „wielkimi” nazywali ich przedstawiciele rozbieżnych, skądinąd, ideologii.

Totalitaryzm jako ewidentne zaburzenie aksjologiczne nie zdoła zawładnąć całymi społecznościami ludzkimi, póki są osoby żyjące zgodnie z sobą i w koincydencji z moralną naturą człowieka.

¹⁵⁴ J. TISCHNER: *Polska jest ojczyzną...*, s. 168. Zob. też A. WIERZBICKI: *Filozofia a totalitaryzm. Augusta Del Nocego interpretacja kryzysu moderny*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005.

¹⁵⁵ W. STRÓŻEWSKI: *Istnienie i wartość*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1981, s. 294.

¹⁵⁶ I. LAZARI-PAWŁOWSKA: *Schweitzer*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1976, s. 11.

5.6.5. Satanizm – uderzenie w deontyczną strukturę człowieka

Nie czas na to, by wnikać w szeroką etiologię przynależności do takich grup dewiacyjnych, jak podkultura satanistyczna, warto jednak przypomnieć wyniki badań Marii Braun-Gałkowskiej, która analizowała relacje między osobami badanymi i ich rodzicami. W grupie satanistów, w porównaniu z grupą kontrolną, kontakt z ojcem był mniej trwały, bierny, bardziej zależny i wymuszony. W sposób statystycznie istotny występowało mniej postaw wyrażających bliskość i swobodę. Ta sama tendencja zaznaczała się w kontaktach z matkami. Ojcowie satanistów częściej unikali kontaktów z dzieckiem, nie interesowali się jego sprawami i uczuciami. Młodzież z grupy satanistycznej odbierała ojców jako odrzucających dzieci na płaszczyźnie uczuciowej i rzadziej wprowadzających je w normy społeczne. Boga spostrzegały osoby badane jako obojętnego, wywołującego — analogicznie — uczucia smutku i odrzucenia. Można przypuszczać, że obraz Boga był podobny do obrazu rodziców, zwłaszcza zaś ojca¹⁵⁷.

Satanizm można określić jako specyficzną postać indoktrynacji¹⁵⁸ niszczącej w człowieku podstawy jego aksjologicznej równowagi. Zawłaszczenia przez sektę doświadczają zazwyczaj osoby psychicznie i duchowo niedojrzałe, poszukujące trwałego fundamentu i usprawiedliwienia własnej egzystencji. Przejściowe nastroje nihilistyczne, jako objaw prawidłowego rozwoju młodego człowieka, na przykład młodzieży w okresie adolescencji, mogą jednak sprzyjać sugestywności i bezkrytycznemu poddaniu się innym członkom grupy. Upojenie atmosferą zbiorowej magii wprowadza umysł członków grupy w trans i uzależnienie od jej przywódców. Młodzieńcze frustracje zastąpione bywają ekscytacją eksperymentowania na własnym systemie uczuciowym; ekspresja całościowej nienawiści znajduje tu ujście. Stan zbiorowej euforii, podtrzymywany nierzadko środkami narkotycznymi, okazuje się jednak głęboko nieautentyczny i filozoficznie sprzeczny, wręcz nie do utrzymania. Oszukańcza indoktrynacja uderza ostatecznie we własne założenia i niszczy samą siebie. Prawdopodobnie z tych powodów mocniejsze jest dobro i wszystko to, co z niego wynika,

¹⁵⁷ Podaję za: I. NIEWIADOMSKA: *Zjawisko subkultur młodzieżowych jako skutek wadliwej socjalizacji i obronnej adaptacji jednostki*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*. Red. E. JANUSZEWSKA. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996, s. 15.

¹⁵⁸ *Tam, gdzie zaczyna się nienawiść. Wywiad z byłą satanistką*. „Sekty” 1998, nr 1, s. 21.

a staje się rękojmią niezawodnej w życiu ludzkim zasady miłości wszelkiego bytu.

We współczesnym społeczeństwie globalnym kształtuje się i utrwała odmienna sytuacja kulturowa, w której przestępstwa przeciw życiu zyskują aspekt dotąd nieznany i coraz bardziej niegodny istoty ludzkiej. Immanentna wartość życia stanowi jednak nadal największą konkurencję dla śmierci rozumianej tu jako „śmiercionośne” wzorce kulturowe, wśród których najbardziej zwodniczy w dziejach ludzkości okazał się nihilizm, totalitaryzm, terroryzm, a także satanizm.

Rozumienie życia nie tylko jako podstawowej wartości vitalnej i zarazem humanistycznej, ale też podstawy realizacji całej aksjologicznej struktury człowieka skłania do tworzenia personalistycznego systemu wychowania w afirmacji życia. Wychowanie, które będzie się opierać na kształtowaniu w dziecku zdolności afirmacji innych ludzi, autoafirmacji, afirmacji wartości osoby ludzkiej w ogóle, a także na akceptacji innych bytów należących do przyrody ożywionej i nieożywionej, może skutecznie zahamować wiele dewiacji aksjologicznych współczesnego świata.

Wszystkie wartości ludzkiej aksjosfery powinny być jednak organicznie wkomponowane w proces oddziaływań wychowawczych, skupionych wokół idei afirmacji życia. Postawa ta bowiem nie ma jedynie charakteru afektywnego, lecz rozwija się ona głównie jako rezultat realizacji przez człowieka wielu wartości moralnych. Jest ona nie-instrumentalną odmianą więzi człowieka z życiem, warunkiem zakorzenienia osoby ludzkiej w podstawowej strukturze ontologicznej. Uwzględniając biologiczną nieuchronność ludzkiej śmierci, pedagogika nie może zapominać o powinności życia i jego ochrony, a przede wszystkim o zobowiązaniu człowieka do życia godnego i zarazem afirmatywnego.

6. Wychowanie jako doświadczanie uprawnionej etycznie afirmacji życia

Egzystencja ludzka umożliwia człowiekowi doświadczanie wielości obszarów życia. Jednym z takich obszarów, których można swobodnie doświadczać, jest wychowanie. Polisemia powszechnie używanego i wieloznacznego terminu „doświadczanie”, w aspekcie rozważanej w niniejszej rozprawie problematyki, wymaga — jak sądzę — nieco dłuższej refleksji. Analizy leksykalne ograniczę jednak do kilku podstawowych stwierdzeń.

Zapowiadając treść zagadnień zamieszczonych w rozdziale szóstym, pragnę podkreślić, że doświadczanie obejmuje swym zakresem ludzkie przeżycia pozostawiające pewien ślad, zwłaszcza w sferze duchowej człowieka. Wywierają one zatem określony rodzaj piętna na jego *curriculum vitae*. Doświadczanie wartości pojmowane jest jako doznawanie przez człowieka określonych przeżyć aksjologicznych. Przeżycia takie stają się możliwe dzięki zaangażowaniu się indywiduum w aksjosferę i jego bezpośredni kontakt z wartościami (za pośrednictwem spostrzeżeń zmysłowych, introspekcji, wglądu intelektualnego, a także dzięki wrażliwości estetycznej i moralnej). Przede wszystkim jednak doświadczanie wartości zostało tu ujęte ontologicznie, jako niekończący się dla egzystującego podmiotu stan/ruch/proces¹.

Chociaż proces wychowania znamionuje doznawanie wielu różnorodnych zespołów wartości, eksponowanych już w treści trzeciego rozdziału niniejszej pracy, w tej części wywodów fenomenologicznych skoncentruję się na doświadczaniu uprawnionej etycznie afirmacji życia oraz na jej szczególnych właściwościach osobowościotwórczych.

¹ U. OSTROWSKA: *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz, Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej, 1998, s. 57, 63, 66. Zob. też *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Red. U. OSTROWSKA. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.

Doświadczanie afirmacji życia zostało tu zaprezentowane jako stymulator noetycznego, moralnego, emocjonalnego i kognitywnego rozwoju człowieka. Zastosowanie wychowawczych atrybutów afirmacji życia w diagnostyce, profilaktyce i w terapii pedagogicznej pozwoliło mi uznać doświadczenie radości życia za dywergencyjne.

Kierunek opisu podstawowych kategorii oraz sposób uporządkowania treści tego rozdziału pozwalają dostrzec, że afirmację życia staram się przedstawić wielorako: jako wartość noetyczną, składową ideału wychowania, jako tworzywo wzorca i wzoru osobowego, kryterium celów wychowania, budulec autorytetu pedagogicznego, jako zasadę wychowania, metodę wychowania, składnik sytuacji wychowawczej i atmosfery wychowania oraz jako środek wychowania. Biorąc pod uwagę osobowość konkretnego wychowanka, poddałam badaniu jego afirmację życia rozumianą jako potrzeba psychiczna, motyw działania, zobowiązanie, a także afekt, nastrój, wzruszenie, sentyment, emocja, uczucie „wyższe”, dyspozycja psychiczna i postawa egzystencjalna. Zamyśl ten udało się zrealizować dzięki sukcesywnemu przemieszczaniu się w strukturze logicznej od typowych zagadnień teorii wychowania do problematyki prakseologicznej.

6.1. Noetyczne i prakseologiczne atrybuty afirmacji życia

Odsłaniając noetyczne i prakseologiczne atrybuty afirmacji życia, prezentuję ją jako świadome przeżycie, kryterium celów wychowania, ważną składową ideału wychowania, atmosfery wychowania i sytuacji wychowawczej, a także zasadę, metodę i rezultat wychowania. Chcąc jednocześnie jak najściślej związać analizy teoretyczne z praktyką wychowania, wyjaśniam, że wychowanie można ujmować jako proces zorganizowania ludzkich zjawisk afektywnych — takich jak: afekty, emocje, uczucia, wzruszenia i sentymenty — w postawy wobec życia. Pokazuję również, w jaki sposób zachowuje się młody człowiek afirmujący życie. W tym celu dokonałam identyfikacji głównych form i przejawów afirmowania życia, które mogą znacząco ukierunkować pracę wychowawczą nad tym fenomenem ludzkiej psychiki.

6.1.1. Teleologiczny wymiar ludzkiego dążenia do szczęścia – afirmacja życia jako kryterium celów wychowania

Zjawisko dążenia człowieka do celu kształtuje się w pewnych warunkach wynikających ze struktury jego samego, jak też otaczającego go świata. Dążenie do szczęścia wydaje się mieć charakter celowościowy, pozostaje ono ważnym motorem ludzkiego działania. Kiedy człowiek osiąga zamierzony cel, przeżywa dodatnie stany psychiczne, które można nazwać stanami zadowolenia, satysfakcji, radości, szczęścia. W przeciwnym razie, kiedy cele życiowe stają się zbyt odległe, doznaje stanów niezadowolenia i rozczarowania, które można ogólnie nazwać stanami frustracji — przeżyciami ograniczenia doznań szczęścia.

Zauważmy, co się dzieje, kiedy człowiek za nadrzędny cel życiowy wyznacza sobie osiągnięcie szczęścia lub kiedy szczęście własne traktuje jako cel wychowania². Silne pragnienie spełnienia tak trudnego realizacyjnie celu paradoksalnie może zamykać drogi do tegoż uogólnionego stanu zadowolenia. Trudności w osiągnięciu owego ideacyjnie ujętego celu nasilają pożądlivość, a tym samym pogłębiają dysonans poznawczy człowieka. Pułapka takiej teleologii polega właśnie na tym, że im klarowniej przedstawia się ludzki cel, tym większy powoduje rozdźwięk i psychiczny dyskomfort, w końcu wywołuje poczucie frustracji, a nawet nieszczęścia. Dodatkowym zagrożeniem może stać się parcie człowieka ukierunkowane na zrealizowanie swych zamiarów: „za wszelką cenę” i „ponad wszystko”. Tak rodzi się najskrajniejsza postać eudajmonizmu — hedonizm w wersji Arystypowej, albo też narcystyczny perfekcjonizm.

Stawianie radości życia za cel wychowania może prowadzić do sytuacji realizowania programu szczęścia sposobami „pozaetycznymi”, a tym samym do traktowania drugiego człowieka instrumentalnie oraz do uszkodzania własnej aksjofery. Okazuje się, że nic tak nie uderza w naturalne zasoby afirmacji życia, jak opacznie rozumiana teleologia szczęścia. Kiedy człowiek zabiega przede wszystkim o samourzeczywistnienie, koncentrując się na poszukiwaniu na przykład fi-

² **Cel wychowania** to pewien postulowany stan rzeczy, który osiągamy w wyniku oddziaływań wychowawczych. Postulowane w celach wychowania zmiany dotyczą zazwyczaj zmian o charakterze poznawczo-instrumentalnym i motywacyjno-emocjonalnym. Celami takimi są standardy (normy) wychowawcze wskazujące na pożądane społecznie i moralnie zachowania oraz postawy i cechy osobowości wychowanków. M. ŁOBOCKI: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 124.

zycznej doskonałości, może stracić z pola widzenia takie jednostki wartości, jak: ofiarność, poświęcenie, wyrzeczenie, heroizm, opiekuńczość. Załamują się wówczas najważniejsze filary ludzkiej afirmacji życia — wielka radość ze wsparcia udzielanego innym ludziom, z bezinteresownej pomocy i z życzliwej przyjaźni międzyludzkiej, zagrożony zostaje ideał altruizmu.

Pogoń za szczęściem łatwo może się przerodzić w obsesję szczęścia. Dzieje się tak z jednego podstawowego powodu. Szczęście oraz samospełnienie to coś, do czego nie można dążyć bezpośrednio. Są to produkty uboczne innych aksjologicznie zgodnych dążeń człowieka. Im bardziej staramy się osiągnąć je bezpośrednio, tym bardziej nam się „wymykają z rąk”. Najszczęśliwsi jesteśmy wówczas, gdy pochłania nas jakieś zainteresowanie, jakaś rozmowa czy zabawa i zapominamy o pogoni za szczęściem. Szczęście zwykle osiągamy, skupiając uwagę na wszystkim poza własnym „ja”, kiedy z życzliwością zainteresujemy się światem i ujawnimy czułą troskę także o to, co znajduje się poza nami. Miłośnicy życia są szczęśliwi, gdyż lokują swą radość w wyprawie górskiej, w meczu piłkarskim, pracy w ogrodzie, w organizowaniu przyjęcia dla przyjaciół. Dlatego przykładanie zbyt dużej wagi do samoświadomości — tak popularna dziś recepta na szczęście — często przynosi skutki odwrotne do zamierzonych.

Niestety, społeczeństwo psychologiczne wytwarza atmosferę bezlitosnej powagi. Zaabsorbowanie własną indywidualnością prowadzi do zatracenia, charakterystycznej dla amatora, umiejętności radowania się otaczającym światem. Zajmowanie się samym sobą wydatnie zmniejsza zainteresowanie światem³. W jaki sposób wówczas rozkoszować się łagodnym powietrzem, świeżością łąk, różnorodnością kolorystyki, pięknem popołudnia, łagodną jesienią, cieniami lasu, stromymi skałami i innymi jeszcze przejawami doskonałości natury, a ponadto pięknem i dobrem, jakie rozciąga wokół siebie drugi człowiek?

Autorzy raportu Klubu Rzymskiego proponują uznać radość życia za kryterium autentyczności i przydatności celów wychowania. W wychowaniu następnych pokoleń chodzi mianowicie o „radość podobną do tej, którą zawiera IX symfonia Beethovena, a która w końcu mogłaby stanowić ostateczne kryterium wszystkich celów wychowania”⁴.

Nic więc nie prowadzi tak skutecznie do stanów frustracji, depresji i negacji życia, jak hedonistyczny utylitaryzm, zwłaszcza ta jego postać, która demonizuje znaczenie dóbr rzeczowych (hedoniczny mate-

³ W.K. KILPATRICK: *Psychologiczne uwiedzenie. Brzemie własnego „ja”*. Przeł. R. LEWANDOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1997, s. 69–70.

⁴ Podają za: I. WOJNAR: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 427.

rializm). Obroncy utylitarystów przekonują, że najważniejsze spośród wartości ludzkich, to znaczy wartości moralne, są przecież także wartościami użytecznościowymi. „Nie można również cieszyć się życiem inaczej niż przez przyjemne odczucia albo przyjemne zajęcia. Pierwsze zależą od natury przedmiotów, które na nas oddziałują, drugie z kolei — od natury naszych zmysłów i naszego wrodzonego usposobienia”⁵. Osoby, które twierdzą, że psujemy sobie i innym przyjemność, gdy analizujemy jej przyczyny, wiedzą, czym jest ludzka szczęśliwość, tylko w połowie⁶.

Nie popierając nadmiernego ekstremizmu, uważam, że człowiek może korzystać z wielu przyjemności życiowych i żaden system filozoficzny nie powinien odbierać mu nawet tak pierwotnych źródeł akceptacji życia, jak radość jedzenia czy snu. Gdyby jednak wyłącznie te źródła, oparte na czynnikach instynktowo-popędowych, miały współtworzyć postawę radości życia, musielibyśmy, z konieczności, nazwać ją bardzo niedoskonałą.

Aksjologiczna wrażliwość człowieka predestynuje go do posiadania bardziej wysublimowanych przedmiotów zadowolenia niż przedmioty należące do sfery zmysłowej. Człowiek ma przede wszystkim uprawnienia do radowania się wartościami, mówiąc potocznie — do radowania się „życiem wartościowym”, albo też „życiem wartościotwórczym”. We współczesnej cywilizacji, którą można by nazwać „neoutylitarną”, propozycja wychowania do radości życia powinna być wdrażana ze szczególną odpowiedzialnością; dbać należy o upowszechnienie jedynie tych odmian ludzkiej radości istnienia, które przyczyniają się do ekspansji człowieczeństwa.

„Kultura życia” wymaga jednak, by jakoś proponowanych w wychowaniu przeżyć felicytologicznych wypływała z mądrości życiowej wychowawców, ze zrozumienia przez nich priorytetów etycznych godnych praktykowania. Wówczas przedmiotem wychowania stanie się radość życia szczególnego rodzaju, którą można opisać jako:

- duchową — wypływającą z transgresywnych⁷ potrzeb człowieka,
- skuteczną zgodnie z wymogami sumienia,
- autentyczną,
- zinterioryzowaną,
- spontanicznie uzewnętrznianą,
- bytującą głównie w sferze emocjonalno-wolicjonalnej osoby ludzkiej,

⁵ CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne*. Przeł. R. KULINIAK, T. MAŁYSZEK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 91.

⁶ Ibidem, s. 114.

⁷ Zob. też J. KOZIELECKI: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.

— powszechną — przeżyciowo dostępną każdemu człowiekowi.

Wychowanie w afirmacji życia wyraźnie odcina się od nagannych etycznie odmian radości, do których zaliczyłam między innymi:

- radość z cudzego niepowodzenia,
- radość z własnego nieszczęścia,
- agresywny śmiech jako sposób rozładowania uczuć negatywnych,
- radość udawaną — „maska uśmiechu” (odstępstwo czynimy dla sytuacji przełamywania w ten sposób smutku lub depresji),
- nieracjonalny hiper optymizm zagrażający brawurą i ryzykanctwem bezpieczeństwu i poszanowaniu życia ludzkiego (niektóre sporty ekstremalne),
- wesołkowatość w stanach poalkoholowych lub narkotycznych.

Przyjęcie za cel wychowania ukształtowania w wychowankach afirmacji życia można uargumentować odniesieniem do:

- uzasadnień antropologicznych, czyli na podstawie odpowiedzi na pytanie o istotę człowieka;
- uzasadnień normatywnych, czyli na podstawie niezbędnych do współżycia w społeczeństwie norm i wartości;
- uzasadnień pragmatycznych, czyli ze względu na współczesne i antycypowane problemy oraz zadania, jakie należy podejmować, jeśli społeczeństwo i kultura chcą przetrwać⁸.

Supremacja celu nad wartością może się okazać w wychowaniu bardzo szkodliwa, niemniej jednak supremacja środków nad celem i wynikający z niej zanik wszelkiej rzeczywistej sprawczości wydają się zasadniczym zarzutem, jaki można postawić współczesnemu wychowaniu. Słabość obecnego wychowania wynika ze ślepego wręcz przywiązania do doskonałości naszych metod i środków wychowawczych oraz z naszej niezdolności ukierunkowania tych metod i środków na realizację celu. Cel jest szczególnie narażony na pominięcie, zapomnienie⁹. Podobnie jak lekarz, który tak precyzyjnie bada chorego, że traci z pola widzenia wyzdrowienie pacjenta, może postąpić pedagog, koncentrując się jedynie na diagnozie pedagogiczno-psychologicznej. Swoim celem uczyni wówczas środek do tego celu prowadzący, a mianowicie określenie jednostki zaburzenia, zamiast wychowanie i terapię podopiecznego.

Nie wypracowano zresztą teorii, która zakładałaby wychowanie z pominięciem stosownych celów. Odrzucenie ich, zwłaszcza gdy celem wychowawczym jest wprost urzeczywistnienie jakiejś wartości moralnej

⁸ B. ŚLIWERSKI: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001, s. 86—87.

⁹ J. MARITAIN: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. Przeł. A. ZIERNICKI. W: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993, s. 62.

lub grupy wartości, możemy więc uznać za błąd w wychowaniu. Ustalać zasady pierwszeństwa, warto natomiast pamiętać, że głównym celem wychowania jest rozwój wewnętrznej wolności, którą ma osiągnąć osoba, lub — innymi słowy — wyzwolenie tej ostatniej przez mądrość, dobrą wolę i miłość życia zmierzające w kierunku nieustannie twórczej odnowy licznych znamion człowieczeństwa.

6.1.2. Afirmacja życia — noetyczna wartość wychowawcza

Zwolennicy wychowania do afirmacji życia traktują radość życia jako wartość wychowawczą usytuowaną w strukturze innych fundamentalnych wartości ludzkich, takich jak godność, wielkoduszość, autentyczność, miłość, sprawiedliwość, odwaga. W dotychczasowym piśmiennictwie radość życia logicznie należała do następujących zespołów wartości:

- eudajmonicznych, felicytologicznych,
- epikurejskich,
- hedonicznych,
- utylitarnych,
- moralnych,
- etycznych,
- duchowych (Max Scheler¹⁰, Florian Znaniecki¹¹),
- ostatecznych, finalnych — do których ludzie dążą, na przykład szczęście (Milton Rokeach¹²),
- instrumentalnych, służących osiągnięciu wartości finalnych, na przykład wesołość (Milton Rokeach),
- witalnych,
- estetycznych (Maria Gołaszewska¹³),
- wynikowych (Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Styczeń).

Dla pedagogiki niebagatelne znaczenie ma rozumienie radości życia przede wszystkim jako wartości duchowej, wynikowej, moralnej, a zarazem noetycznej (Kazimierz Popielski), czyli sensotwórczej. Rozumiał to

¹⁰ Por. M. SCHELER: *Istota i formy sympatii*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.

¹¹ F. ZNANIECKI: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.

¹² Podaję za: S. MICHAŁOWSKI: *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo „Debit”, 1993, s. 84–85.

¹³ M. GOŁASZEWSKA: *Estetyka współczesności*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001.

doskonale również William James, który przekonywał, że „radość człowieka, który dokonuje jakiegoś czynu, nadaje sens owemu czynowi. Radość ta staje się niejako jego wy tłumaczeniem i usprawiedliwieniem”¹⁴.

Można się zatem spodziewać, że wychowanie do afirmacji życia będzie teoretycznie zasilać aksjologia oraz teleonomia (noetyka). Dla pedagogiki i jej prakseologicznych rezultatów istotniejsza od teleologii może się okazać teleonomia, jako nauka o sensie bytu¹⁵. Życiowa radość bowiem ma silny walor sensotwórczy i jako taka — wzmacnia ludzkie odczucie sensu istnienia. Jest ideą regulatywną, co oznacza, że reguluje stopień i jakość naszego odczuwania sensu życia. Zdolność odczuwania znaczenia jednostkowego życia w złożonej strukturze istnienia daje osobie ludzkiej niebywały oręż w walce z różnymi zagrożeniami wewnętrznymi i zewnątrzpochodnymi, stanowi również podstawę indywidualnej i społecznej transgresji.

6.1.3. Afirmacja życia jako idea, składowa współczesnego ideału wychowania, tworzywo wzorca i wzoru osobowego

Takie jednostki aksjologiczne, jak: akceptacja życia, życiowa radość, pogoda ducha, zadowolenie z życia, szczęście, entuzjazm, optymizm, choć mogą wydawać się nieco iluzoryczne, są jednocześnie niezbędne po to, by mógł istnieć doskonały wzorzec¹⁶, wzór człowieka¹⁷ oraz ideał wychowania¹⁸, do którego warto aspirować.

¹⁴ W. JAMES: *Życie i ideały*. Przeł. A. STAŃCZYK. Oprac. P. KOSTYŁO. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010, s. 91.

¹⁵ K. LORENZ: *Regres człowieczeństwa*. Przeł. A. TAUSZYŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 18.

¹⁶ **Wzorcem** (w naukach społecznych) nazywamy układ środków wystarczających do osiągnięcia poziomu właściwego normom. W dziedzinie praktyki natomiast wzorzec odpowiada schematowi stosunków uznawanych w danej fazie rozwoju cywilizacji za pożądany i możliwy (Helena Radlińska). Podaję za: W. THEISS: *Radlińska*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1984, s. 167.

¹⁷ **Wzór osobowy** to opis konkretnego człowieka, jego dokonań, postępowania i heroizmu życiowego. Ideał wychowania może być przedstawiony za pomocą różnych wzorów osobowych (na przykład wzór osobowy Sokratesa lub Gandhiego). S. NAŁASKOWSKI: *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999, s. 42.

¹⁸ **Ideał wychowania** stanowi uogólnienie pozytywnych i zarazem istotnych cech abstrakcyjnej jednostki ludzkiej. Jest przedstawiony na ogół w postaci ukształtowa-

Wzór osobowy człowieka żyjącego w społeczeństwie demokratycznym opisuje Maria Ossowska, używając między innymi terminologii felicytologicznej. Poczucie humoru ujmuje jako śródobecne w tworzeniu etyki dobrego współżycia między ludźmi. „Niechaj nasz przyszły człowiek posiada tę zdolność, za pomocą której Arystoteles próbował definiować człowieka: niechaj będzie zdolny do śmiechu”¹⁹. Na ów ideał wychowania mogą się składać dyspozycje psychiczne idealnego człowieka odpowiadające poszczególnym jakościom aksjologicznym. Człowiek opisywany jako: pogodny, wielkoduszny, wspaniałomyślny, prawdomówny — to człowiek, który reprezentuje takie jednostki wartości, jak: pogoda ducha, wielkoduszość, wspaniałomyślność, prawdomówność.

Interesująca pozostaje nadal kwestia zakresów pojęć „idea” oraz „ideał”, a także ich rangowego uszeregowania obok pojęcia celu, zasady, metody, formy i środka wychowania, naturalnie — stosownie do przyjętego kryterium. Zarówno idea, jak i ideał są przedmiotami myśli jako takiej, nie należą zatem do rzeczy świata postrzeganego zmysłami. Mówiąc o idei człowieka, abstrahujemy od właściwości różnicujących poszczególne osoby, a skupiamy się na tych, które są wspólne dla całego rodzaju ludzkiego. Idea to stworzone przez umysł abstrakcyjne wyobrażenie jakiegoś bytu, związku między rzeczami lub przedmiotu, na przykład idea piękna, dobra²⁰. Idee odróżnia się od wytworów wyobraźni, którymi są wizje i marzenia senne, a także od percepcji. Zarówno więc idee, jak i ideały wymagają procesualnego, a nie natychmiastowego przełożenia na standardy postępowania. Eta-

nej osobowości dojrzałego człowieka, do której zmierza się w procesie wychowania. Stanowi finalny etap dążeń wychowawczych, najwyższy punkt na hipotetycznej skali mierzącej doskonałość osobową człowieka. Przychylam się również do stanowiska Stanisława Nałaskowskiego, który rozumie ideał wychowania jako syntezę celów i wartości wychowawczych. Ibidem.

¹⁹ Podaję za: P. SMOCZYŃSKI: *Maria Ossowska jako teoretyk nauki o moralności i moralista*. W: *Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*. Red. Z. CZARNECKI, S. SOLDENHOFF. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989, s. 349.

²⁰ D. JULIA: *Słownik filozofii*. Przeł. K. JAROSZ. Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995, s. 158. Porównując rozumienie idei, warto przywołać system filozoficzny Platona i ontologię Romana Ingardena. Tu idee są również przedmiotami z tej racji, że przysługują im pewne własności, natomiast żadne własności nie przysługują czystym jakościom idealnym, które nie są ani własnościami, ani przedmiotami. Zatem idee odróżnia się od czystych jakości idealnych. Idee pośredniczą między czystymi jakościami a indywiduami. Na zawartość idei składają się konkretyzacje czystych jakości idealnych, na przykład idea wielokąta to rodzina jakości odpowiadających liczbie boków, foremności lub nieforemności, natomiast „idea przedmiotu barwnego” to rodzina wszystkich barw (Adam Nowaczyk).

pem pośredniczącym między ideą afirmacji życia i afirmacją życia jako ideałem wychowawczym oraz metodyką wychowania jest formułowanie celów wychowania, czyli prakseologiczna konkretyzacja poziomu ideacyjnego. Dobrze rozpoznanie bogactwa idei i ideałów wychowania będzie sprzyjać jednak nie tylko formułowaniu celów wychowania, ale przede wszystkim świadomej realizacji założeń wychowania w afirmacji życia.

Rozwój człowieka staje się zagrożony, gdy jego życie nie jest pobudzane wewnętrznym pragnieniem osiągnięcia jakiegoś ideału. Każdy ideał musi nieść w sobie coś nowego, przynajmniej dla osoby, która zaczyna nim żyć. „Wegetowanie w rutynie jest nie do pogodzenia z życiem ideałami. Ponieważ edukacja poszerza nasze horyzonty i zwiększa nasze perspektywy, jest ona także drogą pomnażania ideałów, bowiem wciąż stawia przed nami inne ich formy. [...] Aby nadać życiu znaczenie, które wzbudzi podziw u zewnętrznego obserwatora, potrzeba czegoś więcej niż tylko posiadania ideałów, chociaż już ich posiadanie daje człowiekowi poczucie wewnętrznej radości. Wydaje się, że cechą wszelkiego postępu jest zadziwiający związek między rzeczywistością a rodzącym się ideałem, który realizuje się w życiu. Rozpoznanie nowego ideału jest zadaniem władzy umysłowej, którą nazywamy inteligencją. Ale dopiero czynnik moralnego charakteru człowieka — cnota (radość, wierność, śmiałość i silna wola, wytrwałość i obojętność wobec niebezpieczeństw), w połączeniu z ideałem nadają życiu znaczenie [...]. Jeżeli uznamy istnienie wewnętrznego znaczenia, które wykracza poza powierzchowność rzeczy, przekonamy się również, że musi dokonać się kombinacja tych dwóch czynników, aby w rezultacie utrzymać życie, które byłoby obiektywnie znaczące [...]. Nabieramy też wewnętrznej radości, widząc, jak wzrasta znaczenie naszego codziennego życia, zaś radość jest elementem zdrowia duchowego. Dobry humor ma wiele z pokory, otwartości na własne życie i życie innych, a zatem i z tolerancji”²¹.

William James przekonuje, że tylko taki proces wychowania, który sprzyja łączeniu się w osobie wychowanka, jak i wychowawcy jakiegoś niezwykłego ideału z codziennym wysiłkiem jego urzeczywistniania, w nadziei że takie połączenie się dokona, można uznać za zadowalający. Nieodzownym elementem życia ideałami jest wypracowanie solidnego fundamentu cnót moralnych (zwłaszcza prawości i determinacji) oraz afirmacja ludzkiej codzienności i odświętności. Doświadczanie ideałów życiowych pozwala człowiekowi korzystać ze wszystkich zasobów energii, a jednocześnie trwać w wewnętrznym spokoju, prze-

²¹ W. JAMES: *Życie i ideały...*, s. 131—136.

żyć stany twórczego napięcia, a zarazem odprężenia, nie tracąc z pola widzenia podstawowego znaczenia życia i konieczności troskliwego dbania o nie.

6.1.4. Zasada afirmacji życia i metoda wychowania przez radość życia

Propozycja postępowania w taki sposób, aby ludzkie działania były harmonijne i przepełnione afirmacją życia, kieruje uwagę w stronę uznania afirmacji życia za istotną zasadę²² wychowania. Kierowanie się tak ogólną normą postępowania, jak afirmacja życia obowiązuje w kontakcie wychowawczym przede wszystkim nauczycieli, jednak od wysiłku zmierzającego do wyzwolenia takiej postawy życiowej, wzmacniającej chęć do pracy samowychowawczej i samokształceniowej, nie są zwolnieni również sami uczniowie. Atrakcyjność wszelkich działań, którym towarzyszy uczucie afirmacji życia, stwarza w procesie wychowania dogodną przestrzeń rozwoju możliwości ludzkich za pośrednictwem ich swobodnej ekspresji.

Józef Bocheński wspomina o zasadzie „małych radości”, pisząc: „[...] radość nie jest w rzeczach i nie zależy wprost od nich. Radość jest w człowieku, w nim się rodzi, rozwija lub gaśnie. Niezwykle ważna jest zatem umiejętność cieszenia się z drobnych rzeczy, należy więc być czujnym na radość kryjącą się w zwykłych czynnościach i zdarzeniach”²³. Uzupełnienie zasad wychowania zasadą dotyczącą wzbudzania radości życia mogłoby zdecydowanie przeobrazić dotychczasowe ujmowanie zasad wychowania, a nawet zasad dydaktyki.

W wychowaniu młodego człowieka zasada wzbudzania pozytywnych uczuć w związku z drobnymi przychylnymi zdarzeniami życiowymi uczy kolejnych, jakże istotnych postaw: wdzięczności za życie i szacunku dla różnorodnych form życia, ich osobniczych procesów

²² **Zasady wychowania** — najogólniejsze normy postępowania obowiązujące przede wszystkim nauczycieli w toku wychowania, których przestrzeganie umożliwia realizację celów wychowania. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 463. Zasada wychowania jest normą ogólną, czyli zdaniem wyrażającym jakąś powinność realizowania przyczyny P, jeżeli istnienie pożądanego skutku S jest dla nas wartościowe. K. SOŚNICKI: *Istota i cele wychowania*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1964, s. 149.

²³ J. BOCHEŃSKI: *Ku filozoficznemu myśleniu*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1986, s. 28.

życiowych. Afirmacja życia wyzwala również znaczną autonomię psychiczną człowieka wynikającą z dobrego rozeznania w kondycji emocjonalnej własnej i innych ludzi. Poczucie humoru, czyli umiejętność zachowywania dystansu komunikacyjnego, zwłaszcza wobec samego siebie, pozostaje ważnym komponentem satysfakcjonujących relacji wychowawczych.

Zasadę wychowania życiem dla życia wyodrębnił Jiří Pelikan, rozumiejąc ją jako uznanie wychowania za element życia ludzkiego i respektowanie jego uwarunkowań w kontakcie z wychowankiem. Zadaniem wychowawcy kierującego się tą zasadą, jakże pokrewną wychowaniu do afirmacji życia, jest poznanie warunków życia dziecka i takie oddziaływanie pedagogiczne, aby docierały do niego głównie wpływy pozytywne, a tłumione były wpływy negatywne²⁴. To również zasada poszanowania delikatności życia dziecka i traktowania wszelkiego życia jako wartości znaczącej.

Radość istnienia stanowi więc nie tylko istotę procesu życia młodego człowieka, ale i podstawę humanistycznego wychowania²⁵. W pedagogice Jana Bosko radość (*allegria*) należy do znaczących metod²⁶ w wychowaniu młodzieży i jego środków programowych. Jest także jednym z podstawowych nastrojów, którego wychowawcy nie tylko sami pożądamy, lecz także chętnie przekazują swemu społecznemu otoczeniu, tworzy on bowiem sprzyjający wychowaniu klimat wspólnoty i międzyludzkiego porozumienia.

6.1.5. Rozwój postawy afirmacji życia w kontekście sytuacji wychowawczej i atmosfery wychowania

Przemyślny teraz zależność między uczestnictwem w radosnych sytuacjach życiowych, czyli nabywaniem pozytywnych doświadczeń przez młodego człowieka, i analizowaną tu postawą.

²⁴ Podaje za: B. ŚLIWERSKI: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001, s. 104–105.

²⁵ R. WEISCHENK: *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*. Przeł. J. JURCZYŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 1996, s. 138–140.

²⁶ **Metoda wychowania** (gr. *methodos* — „droga”, „badanie”) — to sposób postępowania wynikający z przyjętych ideałów i celów wychowania. Według Tadeusza Kotarbińskiego metoda, czyli system postępowania, to sposób wykonania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie działań składowych, a przy tym zaplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania.

Dłużej trwające lub krótkie, lecz powtarzające się „radościordne” sytuacje stanowią o specyficznym klimacie emocjonalnym danego środowiska społecznego. Ślady emocjonalne, jakie pozostawiają w psychice uczestników określone sytuacje wychowawcze, same w sobie mogą już mieć doniosłe osobowościotwórcze znaczenie. Nawarstwiając się i kumulując, torują drogę następny stanom psychicznym o podobnym zabarwieniu, przyczyniając się tym samym do wyrobienia nawyku zachowywania pozytywnej inklinacji wartościującej nawet w obliczu niesprzyjających okoliczności losowych²⁷. Afirmatywne sytuacje wychowawcze²⁸ to nie tylko sytuacje wesołe lub jednoznacznie wzbudzające w uczniach taki nastrój emocjonalny, należą do nich również wszelkie sytuacje pozytywnie wzmacniające psychikę ucznia i motywujące go do samorozwoju.

Z uwagi na przedstawione zwięźle etapy rozwijania pogody ducha niebagatelne wydaje się, by wychowawcy nie unikali pogodnych sytuacji w klasie czy w wychowaniu pozaszkolnym, ale wykorzystywali takie wydarzenia, a nawet aranżowali je z myślą o regulowaniu pożądanej atmosfery wychowawczej²⁹.

²⁷ N. HAN-ILGIEWICZ: *Radość w życiu dziecka*. „Rodzina i Szkoła” 1961, nr 3, s. 11.

²⁸ **Sytuacja wychowawcza** to czasowy układ warunków towarzyszących interakcji wychowawczej, w którym wychowanek ma możliwość wyboru któregoś spośród zachowań zawierających przynajmniej jeden założony cel operacyjny. Definicja ta jest zbliżona do definicji sytuacji pedagogicznej, definicji proponowanej przez Kazimierza Sośnickiego. Podaje za: W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 379–380. Sytuacja wychowawcza stanowi dynamiczny układ elementów strukturalnych i relacji między nimi. Rozpatrując sytuację wychowawczą, zakładamy obecność co najmniej dwóch osób, z których jedna to wychowujący (na przykład wychowawca), a druga to wychowywany (na przykład wychowanek), i czegoś „pomiędzy” (na przykład wymiany wpływów, inicjatywy i porozumienia). Kryteriami przeobrażającymi zwykłą sytuację życiową w sytuację wychowawczą są: moment świadomego, intencjonalnego i celowego oddziaływania wychowawczego, a także moment odpowiedzialności za drugiego człowieka.

²⁹ **Atmosfera wychowawcza** to układ zróżnicowanych relacji interpersonalnych, stylów wychowania i współdziałania z dzieckiem, miejsca jednostki w grupie społecznej, stopnia nasilenia więzi emocjonalnej oraz sposobów wzajemnej komunikacji. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 215.

Atmosfera wychowawcza to dominujące w danym układzie wychowawczym odczucia i doznania wychowanków i wychowawców, odzwierciedlające ich stosunek do urzeczywistniania lub naruszania określonych wartości. Kontynuując przyjętą konwencję artikulacyjną, można powiedzieć za Zdzisławem Dąbrowskim, że atmosfera wychowania jest funkcją: a) uznawanych i zinternalizowanych przez wychowanków wartości humanistycznych oraz ukształtowanych wobec nich postaw, b) osobistego systemu wartości wychowawców oraz przejawianych przez nich postaw dotyczących urzeczywistniania tych wartości przez wychowanków, c) określonych, względnie

Atmosfera afirmacji życia budzi chęć przejawiania postawy pogody ducha i wprowadza w kulturę radowania się istnieniem. Przyzwyczajenie młodego człowieka w formatywnym okresie jego życia do wyrażania wdzięczności oraz objawiania swej afirmacji otoczeniu społecznemu i przyrodniczemu okazują się doskonałym sposobem wychowania nie tylko dzieci i młodzieży rozwijającej się prawidłowo pod względem emocjonalnym, moralnym i społecznym, ale także potężnym środkiem wychowawczego radzenia sobie z młodzieżą resocjalizowaną lub wymagającą zastosowania profilaktyki społecznej.

Uświadamianie wychowankom, jakich radości doświadczają, oraz pokazywanie tego, co prawdziwie może człowieka cieszyć, rozwijają zdolność wnikliwego znajdowania wielu powodów do zadowolenia z życia. Realizując takie założenia, warto pamiętać, że spostrzeganie nauczycieli jako tych, którzy poszerzają skalę dostępnych wychowankom pogodnych uczuć i chętnie je przekazują, nie należy do dominujących, a im większe są uprzedzenia młodzieży do nauczycieli, tym trudniej wdrażać założenia pogodnej komunikacji między generacją uczniów i nauczycieli.

Mając na uwadze wychowanie w określonej atmosferze wychowawczej, skupiłam się na pojęciu postawy³⁰ radości życia. Postawa ta, podobnie jak każda z postaw ludzkich, zawiera trzy podstawowe komponenty:

- poznawczy (znam i akceptuję pogodny program życia),
- emocjonalny (przeżywam radosne emocje, uczucia, wzruszenia, afekty),
- behawioralny (afirmację życia manifestuję w swych czynach, w sposobie zachowania się w różnych sytuacjach życiowych).

Postawa afirmacji życia może się rozwijać i ewoluować w pogodny sposób bycia oraz w takiż styl życia. O ile jeszcze postawa może ulegać pewnym modyfikacjom, o tyle sposób bycia, a tym bardziej styl życia jest już znacznie trwalszy i wydaje się bardziej „źródłowy”, bliski pojęciu *ethosu* (gr. *ethos*)³¹. Jeżeli przyjmiemy, że *ethos* oznacza całość

stałych relacji wychowanków do wartości w ich najbliższym środowisku, d) stosunku wychowawców do relacji wychowanków wobec urzeczywistniania tych wartości, e) obrazu wychowawcy w świadomości wychowanków jako modelowego nosiciela wartości i potwierdzania tego w postępowaniu z nimi. Z. DĄBROWSKI: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Cz. 1. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 246.

³⁰ Przyjmując rozumienie terminu **postawa** za Marią Ziemską, uważam postawę za tendencję do zachowania się w specyficzny sposób wobec jakiejś osoby, sytuacji czy problemu, czyli ogólniej mówiąc, jakiegoś przedmiotu, na który jest skierowana. Ibidem, s. 197.

³¹ **Ethos** to styl życia jakiejś społeczności, ogólna orientacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości, bądź formułowana *explicite*, bądź dająca się wy-

przyswojonych przez jakąś zbiorowość i przez nią akceptowanych norm, regulujących zachowanie jej członków, to afirmatywny styl życia będzie współtworzył ów ethos, dając wyraz elementarnemu doświadczeniu ludzkiemu w swej najbardziej fascynującej, twórczej odmianie. Właśnie pedagogika wespół z etyką swym skierowanym do człowieka apelem chcą zmienić ludzki sposób bycia. Wzywają one człowieka do tego, by odkrył, co jest jego ethosem, i by to, co odkrył, uczynił częścią swej natury.

Jakże oczywiste wydaje się, że to, co realizujemy z satysfakcją czy entuzjazmem, ma wymiar głęboko ludzki, gdyż radość poświadcza, że znajdujemy się w obrębie tego, co prawdziwie ludzkie. Bez większego ryzyka można przyjąć, że afirmacja życia, wydobywając autonomiczny „koloryt” ludzkiego istnienia, sprzyja odczuciu pełni życia. Nie jest również przesadą stwierdzenie, że „świat może osiągnąć właściwą skalę moralnej wielkości właśnie przez afirmację życia i jej podobne formy sympatii”³².

6.1.6. Egzystencjalna postawa radości życia – rezultat pomyślnego procesu wychowania

Trudno zaprzeczyć, że afirmacja życia stanowi osobliwy przejaw dojrzałości emocjonalnej, gdyż tylko człowiek ukształtowany psychicznie zdolny jest doświadczać etycznie prawidłowej, stosunkowo trwałej afirmacji życia. Ta natomiast, będąc etapem finalnym wielu starań wychowawczych, jest jednocześnie skutkiem dobrze pojętego i właściwie przebiegającego procesu wychowania³³.

Jako kryterium doskonałości osobowej, egzystencjalna postawa afirmowania życia wynika ze szczególnej organizacji ludzkich do-

czytać z ludzkich zachowań. M. OSSOWSKA: *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 5. *Ethos* nauczycielski to całokształt norm społeczno-moralnych, które akceptuje ogół nauczycieli, określających ich moralność, styl życia i charakter pracy zawodowej. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 97.

³² Z. KRAWCZYK: *Rabindranath Tagore — poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 218.

³³ **Proces wychowania** — układ zorganizowanych sytuacji wychowawczych, mających na celu dostarczenie wychowankowi doświadczeń koniecznych do osiągnięcia zamierzonej, względnie trwałej zmiany w jego osobowości. To proces nadawania i odbioru wpływów wychowawczych. A. GURYCKA: *Struktura i dynamika procesu wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.

świadczeń, związanych z określonym przedmiotem. Jest ona dowodem częściowego lub całkowitego sukcesu odniesionego w „sztuce życia”, największym osiągnięciem człowieka, jego rzeczywistym dokonaniem i odpowiedzią całej osobowości na produktywną orientację wobec świata i siebie samego³⁴. Osoba zintegrowana wewnętrznie, przejawiająca silną duchowość będzie pracować nad takim wzbogaceniem własnej osobowości, by nawet z najcięższych opresji życiowych zbudować podstawę akceptacji istoty życia, a niepowodzenia, ból i porażki życiowe „przekuć” w kwintesencję mądrości praktycznej. Dojrzałość aksjologiczna i społeczna osób taką postawę życiową przyjmujących ujawnia jednocześnie ich niebywałą odporność psychiczną na liczne zagrożenia cywilizacyjne i społeczne.

Afirmacja życia, ułatwiając człowiekowi asymilację innych ogólnoludzkich wartości, czyni osobę doświadczającą jej szczególnie pożądaną w skomplikowanych układach interpersonalnych. Można nawet zaryzykować uogólnienie, że im więcej styczności międzyludzkich, a zarazem bardziej złożonych relacji społecznych, tym większego znaczenia nabiera omawiana tu postawa inter- oraz intrapersonalna, niezależnie od kręgu kulturowego, do którego dana osoba należy.

6.1.7. Wychowanie jako proces zorganizowania ludzkich zjawisk afektywnych w postawy wobec życia

Jeżeli założymy, że zjawiska afektywne, takie jak: afekty, emocje, nastroje, uczucia, wzruszenia i sentymenty, mają charakter teleologiczny, to zaobserwujemy, iż najmniej typowe dla człowieka formy reaktywności — afekty i emocje — ewoluują w stronę osobowego „centrum” aksjologicznego, którego objawową stronę tworzy ludzka uczuciowość „wyższa” i konstruktywne postawy wobec życia. „Szczytem” zaś owej uczuciowości „wyższej” jest zdolność do przeżyć metafizycznych i duchowa postawa afirmacji życia.

Duchowość człowieka to złożony mechanizm psychiczny, w którym splatają się dwa dążenia: do nieskończoności i do doskonałości (Robert Emmons). Duchowość obejmuje uczucia, przekonania i praktyki, które odnoszą się do transcendentnego wymiaru świata³⁵. Zgodnie

³⁴ E. FROMM: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. SACIUK. Warszawa—Wrocław, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996, s. 157.

³⁵ E. TRZEBIŃSKA: *Psychologia pozytywna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 79—80.

z tym sposobem myślenia duchowość definiowana jest jako poszukiwanie świętości między innymi w kontemplacji, medytacji lub w modlitwie, a więc nadawanie życiu ludzkiemu transcendentnego wymiaru sensu.

Analizie jakościowego aspektu pozytywnej inklinacji wartościującej sprzyja forma graficzna, która wyraźnie odgranicza afekt radości od afirmatywnego uczucia i postawy noetycznej (por. tabelę 1).

Tabela 1. Inklinacja pozytywna jako ludzki afekt, emocja, uczucie i postawa — zróżnicowanie kategorialne

Afekty i emocje	Uczucia	Postawy egzystencjalne, noetyczne
Radość	zdumienie życiem	optymizm
Entuzjizm	zdziwienie życiem	pogoda ducha
Upojenie ³⁶	zachwyt	radość życia
Ukojenie ³⁷	satysfakcja	afirmacja życia
	zadowolenie	szczęście
	nadzieja	
	szczęśliwość	
Nietrwałe stany emocjonalne		Trwałe stany psychiki ludzkiej

Radość, entuzjizm, upojenie i ukojenie zakwalifikowałam do **afektów** i emocji, a nie uczuć czy postaw, gdyż mają one na ogół charakter krótkotrwały, intensywny i są wzbudzane, zanim nastąpi poznawcze opracowanie sytuacji, którą cechuje tylko pobudzenie i znak. Inną cechą wyróżniającą afektywny sposób wartościowania jest automatyzm jego działania. Do aktywizacji dochodzi bez intencji człowieka, spontanicznie, co powoduje, że jest on przekonany o nieomyślności swego odczucia³⁸. Element nieświadomości, obok wyraźnych zmian fizjologicznych, wskazuje jeszcze pewną niedojrzałość systemu reaktywnego człowieka, który w swej filogenezie nie poprzestał przecież na wyrażaniu afektów i emocji. Obniżenie samokontroli nad świadomymi formami zachowania jest charakterystyczne dla protoemocji, a zatem

³⁶ **Upojenie** — emocjonalny stan odprężenia związany z zaspokojeniem jakichś ważnych dla człowieka potrzeb fizycznych (Alicja Żywczok).

³⁷ **Ukojenie** — emocjonalny stan ulgi (uwolnienia się od napięcia psychicznego) związany z zaspokojeniem jakichś ważnych dla człowieka potrzeb psychicznych, na przykład ulga w cierpieniu (Alicja Żywczok).

³⁸ K. PIBER-DĄBROWSKA: *Afekt a styl kodowania informacji — casus stereotypu*. W: *Podpatrywanie myśli i uczuć*. Red. M. FAJKOWSKA, M. MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA, G. SEDEK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 135.

i dla afektu radości. **Emocja**³⁹ **radości** należy do klasy emocji steniczych, które wydatnie zwiększają gotowość człowieka do działania.

Z kolei należący do gamy zjawisk afektywnych **nastrój** jest określany jako nieintencjonalny stan psychiki człowieka, mający charakter procesów „rozlanych”. Rodzi się on w wyniku nie tylko przeżywania powtarzających się emocji o dużej sile, lecz także wskutek zmiany stanów neurohormonalnych i biochemicznych organizmu (Daniel Goleman)⁴⁰. Nastrój pogodny jest nastrojem pozytywnym nasilającym działania prospołeczne, zwiększającym zdolność elastycznego myślenia i usprawniającym operacje intelektualne — inaczej niż negatywny nastrój smutku, który wzmacnia permissywność człowieka, o którym mówi się, że jest „pograżony w smutku”.

„Ciagle być poważnym i nieustannie pracować żaden człowiek nie zdoła. Zmęczone ciało wymaga odpoczynku, znużony umysł wymaga wytchnienia, a dusza pragnie wesołości, tego nastroju, który życie miłszym nam czyni”⁴¹. Słowa te wygłosił we Lwowie lekarz i propagator wychowania fizycznego Henryk Jordan — twórca ogródków jordanowskich.

Afekty i emocje mogą wraz z rozwojem indywidualnym konkretnego człowieka ewoluować w stany uczuciowe, wśród których wyróżniam następujące: zdumienie życiem, zdziwienie życiem, zachwyt, satysfakcję, zadowolenie, nadzieję i szczęśliwość. Ponieważ emocje tym różnią się od uczuć, że będąc funkcją układu limbicznego, stanowią stany mózgu i reakcje ciała, **uczucia** zaś to nic innego, jak świadome przeżycia, przeto pozostając silnie zdeterminowane temperamentem, emocje w znacznie mniejszym stopniu poddają się pedagogicznym oddziaływaniom niż uczucia — doskonały „materiał” wychowawczego kształtowania. Ważne jednak, by obok uczuciowości niższej, wystę-

³⁹ **Emocja** — bodziec skłaniający do działania, szybki plan uratowania lub podtrzymania życia, w który wyposażyla człowieka ewolucja. Poza rozumieniem emocji jako reakcji, na przykład mimicznej, gestykulacyjnej czy fizjologicznej (Daniel Goleman) może być ona ujmowana jako stan psychiczny, przeżycie, a także cecha (Richard Lazarus). To ostatnie spojrzenie na emocję jako skłonność do reagowania w szczególnie sposób na pewien rodzaj warunków zbliża ją do innej kategorii psychologicznej — uczucia. Podaję za: T. BOROWSKA: *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby — rozwijanie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 15.

⁴⁰ Najistotniejsze **różnice między emocją a nastrojem** dotyczą: 1) czasu trwania (emocje to epizody trwające zazwyczaj od kilku sekund do kilku minut, nastrój może trwać wiele godzin, a nawet dni i często ma nieuchwytny początek i koniec (Paul Ekman), 2) intensywności (emocje mogą się ujawnić w pełnej intensywności, nastrojowi zaś przypisuje się umiarkowane nasilenie, mające czasami „falujący” przebieg, 3) zróżnicowania (nastroje są stanem mniej zróżnicowanym, o cechach bardziej globalnych niż emocje). Ibidem, s. 12.

⁴¹ H. JORDAN: *O zabawach młodzieży*. „Przewodnik Higieniczny” 1892, z. 2, s. 10.

pującej jeszcze u zwierząt, rozwinęła się w człowieku uczuciowość „wyższa”, z typowymi dla niej uczuciami moralnymi i duchowymi. W procesie wychowania zmierzamy jednak dalej; dzięki właściwemu ukierunkowaniu emocji i efektywnemu kształtowaniu uczuć, a także za pośrednictwem wzbudzania nastrojów pragniemy stopniowo ograniczać dominację afektów w osobowości człowieka.

Wzruszenia jako emocjonalno-uczuciowe stany psychiki ludzkiej należą do przeżyć złożonych, przyporządkowanych do grupy wrażeń trzewiowych (Janusz Reykowski). Usytuowane pomiędzy emocjonalnością a uczuciowością człowieka, pozytywne wzruszenia mogą być aranżowane w procesie wychowania i odgrywać rolę stymulatora woli-tywnego. Nieprawidłowe jest zatem lekceważenie wzruszeń i sentymentów w wielu sytuacjach społecznych, a także niska świadomość potrzeby ich wzbudzania w rozwoju młodego człowieka.

Terminem **sentymenty** określamy predyspozycje do trwałych sympatii i antypatii. Strukturę sentymentów można opisać dwójako: jako poznawczą skłonność do oceniania obiektu w określony sposób oraz jako potencjalne motywacje, które są aktywizowane samym pojawieniem się obiektu uczuć lub myśleniem o nim (Nico Frijda)⁴². Afirmacja życia może być ujmowana jako trwała sympatia wobec życia wynikająca między innymi z kosmowitalnego odczucia jedności człowieka z wszelkim istnieniem (Max Scheler). O ile sympatia dla różnych postaci bytu współtworzy sentyment afirmowania życia, o tyle antypatyczny stosunek do zróżnicowanych bytów określa resentyment wobec życia, który również może mieć wiele odmian, na przykład negacja życia, nihilizm czy chroniczny pesymizm.

Prawidłowa formacja uczuciowości „wyższej” młodego człowieka dobrze rokuje co do możliwości animowania pozytywnych **postaw egzystencjalnych**. optymizm, pogodę ducha, radość życia, afirmację życia, szczęście zakwalifikowałam do postaw, które są już trwałymi stanami psychiki ludzkiej i zarazem przedmiotem wychowania. Tendencja do reagowania w ściśle określony sposób, względna stałość sądów i przekonań, połączona z niechęcią do dokonywania w tym zakresie przeobrażeń, cechują człowieka wyróżniającego się określoną postawą. Postawa afirmacji życia wyraża zatem określony rodzaj poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej dojrzałości człowieka i stanowi właściwy rezultat wychowania.

Pozostaje odpowiedzieć na pytanie: jaki jest związek postawy człowieka z wartościami oraz w jakiej relacji pozostaje postawa afirmacji życia do takiej wartości, jak afirmacja życia? Aby nie komplikować za-

⁴² Podaje za: T. BOROWSKA: *Emocje dzieci i młodzieży...*, s. 13.

nadto kwestii ani też nie mnożyć symplifikacji, odpowiedzmy: no-etyczna postawa afirmacji życia pozwala realizować wartość, taką jak afirmacja życia, a dzięki egzystencjalnej postawie radości życia urzeczywistnić radość życia rozumianą jako humanistyczna wartość.

Porównanie opozycyjnych postaci inklinacji wartościującej pozwala dostrzec znaczenie pozytywnego „bieguna” afektywnego w wychowawczym rozwoju człowieka i uporządkować te złożone kwestie felicytologii pedagogicznej (por. tabelę 2).

Tabela 2. Opozycyjne postaci inklinacji wartościującej

Inklinacja pozytywna (afirmacja)	Inklinacja negatywna (negacja)
Radość	smutek
Entuzjazm	apatia
Optymizm (melioryzm)	pesymizm (pejoryzm)
Pogoda ducha	defetyzm, fatalizm, katastrofizm
Radość życia	nihilizm
Afirmacja życia	negacja życia
Nadzieja	beznadzieja
Szczęście	nieszczęście
Satysfakcja	dyssatysfakcja
Zadowolenie	niezadowolenie
Zdziwienie życiem	znużenie życiem
Zdumienie życiem	znudzenie życiem
Chęć życia (woła życia)	niechęć do życia
Sympatia	antypatia
Sentyment	resentyment

6.1.8. Wychowanek afirmujący życie – identyfikacja i oddziaływanie pedagogiczne

Wraz z deskrypcją afirmacji życia pojmowanej jako wartość witalno-moralna, składowa ideału wychowania, atmosfery wychowania i sytuacji wychowawczej, a także zasada i metoda wychowania, potrzebne okazało się uzupełnienie opisu tej kategorii pedagogicznej w taki sposób, by praktycy wychowania rozumieli, jak można ową postawę kształtować oraz jakie należy podjąć „kroki” i jakie uwzględnić etapy, podejmując wychowanie młodego człowieka do egzystencjalnej afirmacji życia.

Chcąc odpowiedzieć na pytanie: co to znaczy, że dziecko (lub młodzież) afirmuje życie? — zbudowałam systematyzację zachowań i przeżyć, które pozwolą ukierunkować pedagogiczną obserwację wychowanków na dostrzeganie w ich ekspresji i przeżyciach wewnętrznych dominującego nastawienia wobec życia. Dokładne poznanie wskaźników afirmacji życia będzie sprzyjać diagnostyce pedagogicznej, czyli sprawniejszemu rozpoznawaniu w populacji dzieci zarówno osób afirmujących życie, jak i zagrożonych różnymi formami negacji życia. Konkretyzacja podstawowych przejawów afirmowania życia może także wspierać profilaktykę zaburzeń życia emocjonalnego dzieci i młodzieży oraz terapię w tym zakresie.

Zatem młody człowiek afirmujący życie to osoba, która:

- odczuwa pozytywne emocje i uczucia w kontakcie z przyrodą (potrafi podziwiać nawet najdrobniejsze przejawy życia różnych istnień i zachwycać się nimi, kontemplować piękno świata);
- czerpie przyjemność i relaksuje się na łonie natury (im bardziej przyroda jest nieskażona ekologicznie, tym więcej dostarcza mu gratyfikacji psychologicznych);
- przyjmuje postawę opiekuńczą wobec innych żywych stworzeń (ludzi, zwierząt, roślin), z troską odnosi się również do przyrody nieożywionej i rzeczy (zwłaszcza ludzkich wytworów, na przykład dzieł kultury);
- w sytuacji zagrożenia życia innych stworzeń czyni wszystko, co w jego mocy, by podtrzymać ich życie i jakościowo wysoką egzystencję, zapobiegając na przykład ich niekoniecznemu cierpieniu lub unicestwieniu;
- potrafi współczuć innym organizmom żywym, które znalazły się w sytuacji dla nich dyskomfortowej, a przede wszystkim współodczuwać z drugim człowiekiem (będącym w jakiejś sytuacji kryzysowej: klęski, kataklizmu, zubożenia, głodu, marginalizacji społecznej) i aktywnie włączyć się w obronę życia na Ziemi;
- potrafi współuczestniczyć w radościach i satysfakcjach drugiego człowieka i czerpać z nich osobiste zadowolenie;
- w formie werbalnej podkreśla swoją chęć życia, wdzięczność za dar życia i przekonuje o swej zgeneralizowanej sympatii dla życia;
- w sytuacjach komunikacyjnych uśmiecha się, zgłasza chęć działania, a nawet wykazuje typowe dla pozytywnego nastroju emocjonalnego ożywienie ruchowe (nie nadpobudliwość psychoruchową);
- pielęgnowaniem uczuciowych więzi koleżeństwa, przyjaźni i miłości wtórnie wzmacnia swą postawę przychylności wobec życia;
- przejawia uszanowanie dla własnego życia przez eliminowanie tego, co szkodzi życiu i zdrowiu (na przykład narkotyków, alkoholu, uży-

wek, nikotyny i innych środków uzależniających fizycznie i psychicznie), a także nienadwężanie go przez na przykład sporty ekstremalne, hazard, zachowania brawurowe, ryzykowne zakłady, internetoholizm;

- przezwycięża uczucia nihilistyczne i pesymizm, po to by ostatecznie przyjąć pozytywną wizję życia, a ponadto po zdarzeniach kryzysowych i wynikających z nich napięć relatywnie szybko wraca do stanu równowagi psychicznej charakteryzującej się przeważającym pozytywnym nastrojem emocjonalnym;
- wyznawanymi i praktykowanymi wartościami wzmacnia odczuwanie życia jako przyjaznego miejsca bytowania i „sanktuarium”, nie ciężaru czy balastu przytłaczającego człowieka;
- przyjmuje postawę dezaprobaty różnych form unicestwiania życia (na przykład aborcji, eutanazji, totalitaryzmu i terroryzmu, a także kultu śmierci w niektórych sektach, takich jak sataniści);
- praktykuje postawy niematerialistyczne i nie wzbrania się przed podejmowaniem wysiłku na rzecz kulturowego i duchowego rozwoju indywidualnego;
- z wysoką samoświadomością kieruje własnym życiem, by nie szkodzić naturze, ale wspierać ją w wysokim jakościowo trwaniu; wrażliwość ekologiczna takiego człowieka podpowiada mu, przykładowo, by wieczorem raczej zamknął okno lub zgasił światło, niż naraził tysiące motyli na śmierć w płomieniu lampy, i raczej nie kupował ptaków w klatce, niż pozwolił na podcinanie im skrzydeł i odmawianie prowadzenia życia zgodnego z naturą danego zwierzęcia; osoba taka raczej zrezygnuje ze zwiedzania zoo i innych komercyjnych minigrodów, niż przyłoży rękę do wyzyskiwania zwierząt w celach ekonomicznych;
- odczuwa potrzebę psychofizycznego zespolenia z życiem rozumianym jako suma bytów (zwłaszcza wskutek emocjonalnej więzi przyjaźni i miłości);
- akceptuje proces życia pojmowany jako bilans pomyślnych i niepomyślnych zdarzeń życiowych (w tym między innymi narodzin i śmierci człowieka);
- docenia wartość życia, jednak nie jest dla niego najważniejsze własne życie, ale określony jego „kształt”, mianowicie godnościowy; z tego powodu w określonych sytuacjach społecznych za afirmatywne uważa również poświęcenie życia własnego dla ratowania życia innej istoty ludzkiej, na przykład ojciec ratuje syna, a przy tym sam ginie, Maksymilian Kolbe oddaje życie własne w zamian za ocalenie innego człowieka skazanego na śmierć oraz w imię wywyższenia godności życia w warunkach najbardziej „niehumanitarnych”;

ktoś inny może podjąć modlitwę i ascezę (na przykład karmelitan-ki) w imię jakiejś ważnej moralnie lub społecznie sprawy — wszystkie te zachowania są skierowane na obronę życia i jego kontynuację, będą zatem wyrazem postawy afirmacji życia.

6.2. Afirmacja życia jako budulec pedagogicznego autorytetu

Jakkolwiek naukowa doniosłość zagadnienia wydaje się niezmienna mimo upływu wielu dziesięcioleci, samo pojęcie autorytetu wymaga z pewnością redefinicji. Złożona semantyka słowa „autorytet” nie będzie jednak treścią tychże przemyśleń. Moją intencją jest zaprezentowanie słabo eksplorowanego obszaru zagadnienia, a mianowicie ustalenie znaczenia postawy afirmacji życia nauczyciela w budowaniu jego autorytetu pedagogicznego. Wskazując różnice między autorytatywnością a autokratyzmem i autorytaryzmem, przekonuję, że kształtowaniu w człowieku postawy afirmacji życia nie sprzyjają autokratyczni i autorytarni wychowawcy. W przeżywaniu i rozwijaniu postawy afirmacji życia wśród dzieci i młodzieży mogą pomóc nauczyciele, którzy są rzeczywistymi autorytetami dla swych uczniów, a prócz tego nie brak im bezwarunkowego zadowolenia z życia.

6.2.1. Kryzys autorytetów czy kryzys terminu „autorytet”?

Najczęściej pojęcie autorytetu wiążemy z osobą nauczyciela, dlatego wspominamy o autorytecie pedagogicznym⁴³. Mówimy, że określony

⁴³ **Autorytet** to jedna z podstawowych syntetycznych cech przywódczych, warunkująca efektywność przywództwa w grupie społecznej. Na autorytet członka grupy składają się co najmniej dwie cechy: znawstwo w dziedzinie, w której jest autorytetem, oraz zaufanie innych członków grupy przekonanych, że działa on w ich wspólnym interesie. *Słownik psychologiczny*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985, s. 30.

Stefan Kuczkowski definiuje autorytet jako stan danej osoby w relacjach z innymi osobami, cechujący się możliwością wpływu na przekonania, oceny, decyzje i zachowania partnerów interakcji. S. Kuczkowski: *Strategie wychowawcze*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1985, s. 225—228.

Przedstawmy jeszcze jedno ujęcie autorytetu zaproponowane przez Henryka Skolimowskiego: autorytet jest władzą moralną, która nakazuje czynić ludziom to, do

nauczyciel ma autorytet, kiedy dyscyplinuje uczniów, a nawet wzbudza strach. Rodzic, który nie potrafi wyegzekwować od swego dziecka wykonania polecenia, obawia się utraty autorytetu. Pedagogika obszernie opisuje zjawisko buntu przeciw wszelkim autorytetom w okresie adolescencji. Podważanie autorytetu dorosłych uznaje się za specyficzną cechę okresu dorastania. Coraz częściej jednak w naukach społecznych podejmuje się problematykę symptomów głębokiego kryzysu autorytetu zarówno rodzicielskiego, jak i nauczycielskiego, a nawet zaniku wszelkich autorytetów.

Warto podkreślić, że tak zwany kryzys autorytetów jest tak naprawdę kryzysem zapotrzebowania na autorytety albo kryzysem gotowości do uznania wartości innych, nie zaś kryzysem naśladowania⁴⁴.

Niezależnie od konkretnych powodów decydujących o zaniku cnót kompetencyjnych, w największych zorganizowanych hierarchicznie społeczeństwach nasila się proces alienacji autorytetu. Rzeczywiste lub domniemane wstępne zdolności, jakimi winien się wykazywać kandydat do obdarzenia go autorytetem, zastępowane bywają mundurem lub tytułem. Król — użyjmy tego tytułu jako symbolu omawianego typu autorytetu — może być występny, a nawet wręcz niezdolny do bycia autorytetem, a jednak cieszy się autorytetem. Dopóki posiada tron, traktowany być musi tak, jakby miał również wszelkie cechy czyniące go zdolnym do panowania. Ci, którzy są wtajemniczeni w mechanizmy i symbole autorytetu i którzy czerpią z niego określone korzyści, stępują w swych poddanych zdolność krytycznego myślenia, a czynią to za pośrednictwem propagandowych machinacji, metod

czego w innym przypadku nie byliby skłonni, w imię wyższych ideałów lub spraw, które wykraczają poza ich indywidualne interesy. H. SKOLIMOWSKI: *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*. Warszawa, Wydawnictwo „Pusty Obłok”, 1993, s. 139.

Wincenty Okoń wprowadził poza wyjaśnieniem autorytetu szczegółowe pojęcie **autorytetu pedagogicznego**. Składa się nań taki zespół cech, który stanowi warunek powodzenia nauczyciela w jego pracy. Autorytet pedagogiczny zależy między innymi od: wiedzy i mądrości nauczyciela, od jego doświadczenia pedagogicznego, od umiejętności wyzwalania sił własnych wychowanków, od stosunku emocjonalnego nauczyciela do uczniów (miłość, empatia, sympatia, niechęć, antypatia), od postawy nauczyciela wobec wychowanków (postawa wyzwalająca, ujarzmiająca). W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 32—33.

Według Józefa Pietera autorytet pedagogiczny to zespół wielu różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela, a w szczególności chętnie uczy się stosować do jego wymagań. J. PIETER: *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960, s. 73.

⁴⁴ L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 17.

usypiania umysłu językowymi manifestacjami, na przykład kurtuazyjnym zwrotem „ekscelencja”. Uzależnienie od fałszywych autorytetów objawia się utratą wiary w świadectwo własnych oczu i w poprawność osądu. Ludzie tracą kontakt z rzeczywistością, oślepieni fikcją, której bez reszty dają wiarę⁴⁵.

Znaczenie autorytetu w wychowaniu akcentowała już europejska pedagogika XIX stulecia, rozumiejąc autorytet jako uosobienie siły, wymóg bezwzględного posłuszeństwa wobec rzekomego autorytetu, a nawet jako przyzwolenie na zastosowanie przez niego przemocy. Na ogół kojarzymy pojęcie autorytetu z tradycyjnym, autokratycznym stylem wychowania; stąd prawdopodobnie wywodzi się niechęć do samego terminu „autorytet”.

W wychowaniu nie zabiegamy przecież o ocalenie autorytetów jako symbolu „żelaznej” dyscypliny, typowej dla przywódców reżimów politycznych. Nauczyciel, który truchleje, że straci autorytet, jeżeli będzie wobec uczniów łagodny, a do tego nie czerpie przyjemności z przewagi nad swymi wychowankami, jest w błędzie i niewłaściwie rozumie wychowawczy sens budowania autorytetu.

Genealogia nieufności do autorytetów, a może nawet kryzysu autorytatywności sięga jednak nieco głębiej i kieruje naszą uwagę w stronę narzucających swoją hegemonię wątpliwych autorytetów. Sytuacja taka skłania do pilnej obserwacji zjawiska pochopnego mianowania autorytetami osób niezasługujących na powszechny szacunek i zaufanie. W ostatnich latach zauważa się dość groźną tendencję do kreowania na autorytety moralne błyskawicznie wylansowanych w mediach rozmaitych „gwiazd” showbiznesu, prezenterów telewizyjnych, polityków, jak się później okazuje — o nadszarpniętej mocno reputacji.

Przedstawiciele niektórych alternatywnych koncepcji wychowania uważają autorytety za zbędne w prawidłowej komunikacji rodzica lub nauczyciela z dzieckiem. Pedantyczne budowanie autorytetu antypedagogdy proponują zastąpić relacją opartą na wzajemnym zrozumieniu, przyjaźni i obecności nacechowanej powściągliwością w ingerowaniu w życie osobiste dziecka.

O tym, czy będziemy dla innych autorytetem, decyduje przecież nasze otoczenie społeczne, nie możemy tego sami zaplanować. Z pewnością nie zaprezentujemy się swoim uczniom jako autorytet na przykład z dziedziny matematyki, bo taka autoprezentacja przypominałaby raczej młodzieńczą megalomanię niż skromną powagę ludzi

⁴⁵ E. FROMM: *Mieć czy być?* Przeł. J. KARŁOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000, s. 86—87.

autentycznie mądrych. Powinniśmy natomiast pamiętać, że odpowiadamy za tych, którzy cenią nasze kompetencje i zalety charakteru, oraz że jesteśmy w stanie i w obowiązku przekazać im najlepsze wzory ludzkiego postępowania, pomagając w podnoszeniu poziomu rzeczywistego rozwoju wewnętrznego.

Cnota pokory zaobserwowana u ludzi będących rzeczywistymi autorytetami, przydaje ich postawie wiarygodności i skutecznie buduje urok osobisty. Tak więc posiadanie autorytetu jest formą nagrody za znaczne życie, wysiłek, pracę i wierność jakiegś, na ogół ponadosobistej, wartości, stanowi wielki dar społecznego uznania oraz szacunku i bywa wspaniałą niespodzianką dla osoby uznanej za autorytet. Jest również wartością wynikową, czyli konsekwencją realizowania najlepszych ideałów, jakie dotychczas wypracowała ludzkość.

6.2.2. Autorytety rzeczywiste i rzekome w wychowaniu człowieka

Aby odpowiedzieć na pytanie, jakie odmiany autorytetu „ożywić” w wychowaniu, przeanalizuję różne ich klasyfikacje.

Józef Bocheński wyróżnia dwa rodzaje autorytetu: autorytet **epistemiczny** i autorytet **deontyczny**. Autorytet epistemiczny to autorytet specjalisty, znawcy przedmiotu, eksperta. Nauczyciel jako znawca jakiegś dziedziny może więc być dla swych uczniów autorytetem kompetencyjnym. Autorytet deontyczny może mieć cechy zwierzchnictwa formalnego, niemniej jednak przewaga formalna nie wystarcza, by go utrzymać. Dopiero wówczas, gdy do przełożonego żywi się również szacunek, jego autorytet jest faktyczny. W procesie edukacji autorytet zbudowany na prawym charakterze i sile osobowości okazuje się najważniejszy, pozostałe mają znaczenie tylko pomocnicze⁴⁶.

Zrozumienie różnicy, jaka zachodzi między modusem bycia a modusem posiadania, pozwala Erichowi Frommowi wyodrębnić dwa odmienne modele autorytetu: autorytet, którym się jest, oraz autorytet, który się ma. Każdy z nich stanowi odzwierciedlenie innej drogi kształtowania się postawy charyzmatycznej, odnosi się do innego katalogu wartości, którymi emanuje osoba — autorytet.

Autorytet **racjonalny** opiera się na kompetencji, którą wyznacza doświadczenie, mądrość, wielkoduszność i odwaga, sprzyja więc roz-

⁴⁶ Podaję za: W. SZCZESNY: *Miedzy dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 80.

wojowi zależnej od niego osoby. Natomiast autorytet **irracyjny** ma swe oparcie we władzy, jego celem zaś jest eksploatacja podporządkowanych osób. Weźmy pod uwagę autorytet monarchy, w którego przypadku o kompetencjach rozstrzyga loteria genetyczna, a także praktyka częsta we współczesnych demokracjach — kryterium wyboru autorytetów stanowi fotogeniczna fizjonomia lub zasoby finansowe, jakie doprowadziły ich do elekcji. We wszystkich tych przypadkach nie daje się odnaleźć nawet śladowego powiązania autorytetu z kompetencjami⁴⁷.

Percepcja Thomasa Gordona czterech typów autorytetu może się okazać szczególnie przydatna profesjonalnym pedagogom, gdyż cechuje się sporymi walorami prakseologicznymi, odznaczają się również pożądaną w praktyce wychowawczej instruktywnością. Przedstawmy więc poszczególne typy autorytetu, zwracając uwagę na te z nich, które mają największe znaczenie pedagogiczne:

1. **Oparty na doświadczeniu** — wywodzi się z wiedzy, wykształcenia i umiejętności danej osoby, na przykład ktoś jest autorytetem w zakresie prawa rodzinnego. Ludzie na ogół szanują profesjonalistów, czyli osoby kompetentne w jakiejś dziedzinie. Dzieci wręcz przeceniają umiejętności dorosłych („mój tata nie boi się niczego”, „moja mama wszystko wie”).
2. **Oparty na funkcji**, czyli wyznaczony — wynika z roli, jaką osoba pełni w grupie społecznej. Tego rodzaju autorytetem jest kapitan linii lotniczych dla załogi i pasażerów, nauczyciel dla powierzonej mu klasy uczniów (kiedy nauczyciel zleca uczniom wykonanie zadania domowego, oni na ogół uważają to za słuszne).
3. **Oparty na nieformalnych zobowiązaniach** — wywodzi się z umów i kompromisów, na jakie ludzie przystają we wzajemnych kontaktach. Warunkiem przyznania komuś tego rodzaju autorytetu jest zasada „wzajemnej zgody”, czyli wspólnej decyzji. Osoby, które mu podlegają, muszą naprawdę uznać prawo osoby „mającej autorytet” do kierowania pewnymi ich zachowaniami. Jeżeli zaś zdarzy się komuś nie dotrzymać zobowiązań, może narazić się na dezaprobatę ze strony autorytetu rodziców (na przykład ojciec, który kupił córce psa, pod warunkiem że będzie sama o niego dbała, może ją upomnieć, gdy zauważy pewne jej zaniedbania w wypełnianiu tego obowiązku).
4. **Oparty na przewadze i sile** — wywodzi się z przewagi jednej osoby nad drugą, relacji podporządkowania i dominacji. Ten rodzaj autorytetu mają ci, którzy wymagają bezwzględnego posłuszeństwa

⁴⁷ E. FROMM: *Mieć czy być?...*, s. 83, 85.

wobec siebie. Nauczyciel taki raczej kontroluje, niż wpływa wychowawczo na dzieci, które nie uważają karzącej dyscypliny za dobroczynną dla siebie. Dzieci, podobnie jak dorośli, na ogół nie szanują tych, którzy szafują siłą, choć zwykle się ich boją, dlatego aby sobie z nimi poradzić, uciekają się albo do kłamstw i zachowań buntowniczych, albo zamykają się w sobie w poczuciu skrzywdzenia⁴⁸.

Można zauważyć, że szczególne znaczenie ma powiązanie autorytetu indywidualnego z autorytetem społecznym. W odniesieniu bowiem do każdego człowieka można mówić o trzech rodzajach autorytetu:

1. **Własnym** (wynikającym w pełni z indywidualności, kompetencji, charakteru oraz osobowości będącego autorytetem).
2. **Innych ludzi** (swojej rodziny, osób, do których imienia się odwołuje).
3. **Instytucjonalnym**, który może być z kolei związany z:
 - tytułem (inżynier, profesor, generał),
 - zawodem (nauczyciel, ekonomista, rolnik),
 - funkcją lub urzędem (dyrektor, kierownik, prezes),
 - członkostwem w określonej grupie społecznej (stowarzyszeniu, klubie, partii)⁴⁹.

Zdarza się czasem, że z obawy przed druzgocącą przewagą intelektualną lub duchową uznawanych autorytetów wolimy zwracać się po poradę lub pomoc do ludzi tak zwanych zwyczajnych, niewprawiających nas w zakłopotanie z powodu dystansu, jaki odczuwamy w obecności owych autorytetów, dostrzeganego rozżewu między własnymi umiejętnościami a kompetencjami autorytetu.

Myśl ta doprowadziła mnie do wyodrębnienia dwóch odmiennych postaci autorytetów:

1. **„Ciepła emocjonalnego”** — będzie to autorytet tych, których kochamy, na przykład matki, ojca, rodzeństwa, partnera małżeńskiego, córki lub syna, oraz tych, z którymi się przyjaźnimy, na przykład przyjaciela, kolegi, koleżanki, dobrej znajomej.
2. **„Zimna emocjonalnego”** — będzie to autorytet, jakim darzymy ludzi, z którymi relacja ma charakter zdecydowanie mniej bezpośredni, czasami nawet sformalizowany. Wiąż z autorytetami „zimna emocjonalnego” oparta jest najczęściej na krótkotrwałej fascynacji, zachwycie i entuzjastycznej sympatii. Wśród nich można wyróżnić następujące rodzaje autorytetu: **zawodowe** (przełożony); **kulturowe** (naukowcy, artyści); **społeczne** (wolontariusze, społecznicy); **poli-**

⁴⁸ T. GORDON: *Wychowanie w samodyscyplinie*. Przeł. I. DOLEŻAŁ-NOWICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1997, s. 34–43.

⁴⁹ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa, „Książka i Wiedza”, 1981, s. 151.

tyczne (politycy, przedstawiciele władzy); **religijne** (Bóg jako najwyższy autorytet, Kościół, święci); **sportowe** (olimpijczycy, mistrzowie świata w różnych dyscyplinach).

Istotne dla zaprezentowanej klasyfikacji jest to, że autorytety „ciepłe” mogą w pewnych okolicznościach stać się „zimne” i odwrotnie — „zimne” mogą nabierać cech bliskości uczuciowej, stając się autorytetami „ciepła” emocjonalnego. O takich przemieszczeniach uczuć decydują jednak nasze intrasubiektywne doznania.

Jeżeli kryterium podziału uczynić stopień wychowawczego wpływu autorytetu na otoczenie społeczne, to można wyróżnić dwie zasadnicze formy autorytetów:

1. **Autorytety konstruktywne**, mające zdecydowanie pozytywny wpływ na wychowanie innych. Jako przykłady można wymienić Sokratesa⁵⁰, Jadwigę królową, Pawła Włodkowica, Mikołaja Kopernika, Matkę Teresę z Kalkuty⁵¹, brata Alberta Chmielowskiego, Janusza Korczaka⁵², Urszulę Ledóchowską, Irenę Sendlerową⁵³, prymasa Polski Stefana Wyszyńskiego⁵⁴, Maksymiliana Kolbego⁵⁵, Mahatmę Gandhiego⁵⁶, Alberta Schweitzera⁵⁷, Jana Bosko⁵⁸, a także współczesnych nam ludzi dobrej woli, takich jak: nieżyjący już Jan Paweł II⁵⁹ i Marek Kotański, a także Janina Ochojska oraz ksiądz Arkadiusz Nowak.
2. **Autorytety destrukttywne**, czyli **pseudoautorytety** lub rzekome autorytety, mające niekorzystny dla rozwoju moralnego wpływ na młode pokolenie. Wystarczy wymienić liderów niektórych zespołów rockowych, aktorów lansujących się na „gwiazdy” mediów, których „dobra sława” pryska równie szybko jak bańka mydlana,

⁵⁰ PLATON: *Obrona Sokratesa*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.

⁵¹ J. GONZALEZ-BALADO: *Matka Teresa. Myśli wyszukane*. Przeł. K. MACH. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2003.

⁵² M. FALKOWSKA: *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1989.

⁵³ A. MIESZKOWSKA: *Dzieci Ireny Sendlerowej*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie, 2009.

⁵⁴ S. WYSZYŃSKI: *Zapiski więzienne*. Paris, Dialogue, „Znaki Czasu”, 1982.

⁵⁵ *Studia o Ojcu Maksymilianie Kolbem*. Red. J. BARA. Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej, 1971.

⁵⁶ J. PROKOP: *Gandhi wobec wartości*. W: *Człowiek i świat wartości*. Red. J. LIPIEC. Kraków, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1982, s. 247–263.

⁵⁷ I. LAZARI-PAWŁOWSKA: *Schweitzer*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1976.

⁵⁸ R. WEINSCHENK: *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*. Przeł. J. JURCZYŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 1996.

⁵⁹ J. MAKOWSKA: *Ludzie drogowaskazy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 8, s. 38.

a estradowa maska rozpada się w konfrontacji z rzeczywistością jak domek z kart. Nierzadko okazuje się wówczas, że sukces i kariera zostały zbudowane na rozpadzie wielu związków małżeńskich, uzależnieniu od alkoholu, narkotyków lub środków farmakologicznych. W istocie fałszywe autorytety kształtowały swój wizerunek, manipulując wrażeniami zwyczajnych odbiorców. Odpowiedni strój, wyszukana fryzura, szokujący sposób autoprezentacji stanowiły protezę osobowości i tuszowały intelektualno-moralne braki. W grupie pseudoautorytetów znaleźliby się prawdopodobnie również skorumpowani politycy oraz pozorni liderzy ekonomiczni, w istocie — znani niemalże wszystkim aferzyści finansowi.

Przemyślenia związane z odmianami autorytetu warto wzbogacić jeszcze jednym ujęciem, pozwalającym zwrócić uwagę na mechanizm społecznego wartościowania osób, które zdołały zapewnić sobie autorytet. Zgodnie z tą dość prostą typologią wyodrębniłam kolejne typy autorytetów:

1. **Autorytety powszechnie znane** i doceniane społecznie (na przykład osoby publiczne, takie jak: aktorzy, piosenkarze, dziennikarze, prezenterzy telewizyjni, sportowcy).
2. **Autorytety społecznie niezauważane**, niedoceniane osoby niepubliczne (na przykład literaci, artyści, ludzie nauki, tacy jak chociażby Maria Skłodowska-Curie, nieeksponujący się bez potrzeby, w których etyce zawodowej mieści się imperatyw skromności w zachowaniu, a jednocześnie dążenie do doskonałości. „Zwykliśmy, o doskonałości, zwłaszcza mając na myśli doskonałość ludzkiego charakteru, mówić z uznaniem. Doskonałe jest to, co zupełne i dobre, to szczyt tego, czym rzecz być może”⁶⁰). W grupie tej sytuują się także prawdziwi pedagodzy: nauczyciele z powołania, entuzjaści swego zawodu, ofiarni wychowawcy placówek opieki nad dzieckiem, wolontariusze świetlic terapeutycznych oraz ośrodków Caritas, nierzadko także ludzie spoza pierwszych stron gazet, tacy choćby jak Weronika Dowłasz, matka najliczniejszej w Polsce, bo ponad 350-osobowej rodziny, w której wychowała się ponad setka dzieci dotąd „niczych”. Wraz z mężem Grzegorzem utworzyli taką właśnie gigantyczną rodzinę Dowłaszów — formalnie nazywaną rodzinnym domem dziecka⁶¹).

⁶⁰ W. TATARKIEWICZ: *O doskonałości. Wybrane eseje*. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1991, s. 12.

⁶¹ Z. DĄBROWSKA: *Weronika Dowłasz — jedyna w Polsce taka matka*. „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 1, s. 56.

Procesy technokratyczne, na które jesteśmy nieustannie narażeni, mogą doprowadzić do sytuacji szczególnie niekorzystnej wychowawczo, kiedy to powszechność Internetu zmniejszy zapotrzebowanie na ludzkie autorytety kompetencyjne. Czy jednak ekspansja Internetu oznacza schyłek dotychczasowych autorytetów? Internet, jak sędzę, nigdy nie zastąpi ludzkich autorytetów naukowych, spełnia bowiem jedynie funkcję informacyjną, a nie doradczą, nie wystarcza więc w pracy naukowej. Komputer nigdy nie wyprze doskonale przygotowanego do pracy nauczyciela, który promieniuje nie tylko wiedzą, ale światłem swej mądrości. Utopią, na razie, jest społeczeństwo wychowywane przez komputery. Należy jednak zachować wiele zdrowego rozsądku, by nie doprowadzić do „internetopochodnej” depersonalizacji relacji międzyludzkich, zwłaszcza zaś — do tego, by błysk monitora zdominował żywe słowo nauczyciela.

Odpowiedź na pytanie: w jakim stopniu nowoczesna technika informatyczna zagraża ludzkim autorytetom kompetencyjnym, skierowała moją uwagę na jeszcze jedno możliwe kryterium podziału autorytetów. Chodzi mianowicie o siłę wychowawczego wpływu autorytetów: **osobowych** (ludzkich) oraz **bezosobowych** (rzeczowych, do których należy Internet jako autorytet informatyczny).

Przedstawiciele współczesnych koncepcji psychologicznych z pewnością zaproponowałyby na potrzeby terapii wyszczególnienie autorytetów **świadomych**, czyli tych, które są obecne w świadomości pacjenta jako osoby znaczące. Osobowość pacjenta mogą współtworzyć również autorytety **przedświadome**, na przykład przodkowie pacjenta, **podświadome** lub **nieuświadomiane**.

6.2.3. Relacje między autorytetem kompetencyjnym i autorytetem moralnym

Na ścisły związek pomiędzy autorytetem epistemicznym (intelektualnym) i autorytetem deontycznym (moralnym) wskazuje klasyfikacja Józefa Bocheńskiego, a także wyodrębnione przez Ericha Fromma dwie odmiany autorytetu: racjonalny i irracjonalny.

Wiedza współtworzy jedynie autorytet epistemiczny i autorytet racjonalny, nie uczestniczy w tworzeniu autorytetu deontycznego. Autorytet podlega różnym formom ewolucji. Przykładowo, nauczyciel, który początkowo reprezentuje jedynie autorytet epistemiczny, może po pewnym czasie, zyskując swym charakterem oraz osobowością zaufanie

uczniów, stać się również ich autorytetem deontycznym. Epistemiczne walory nauczyciela będą sprzyjać kształtowaniu się również drugiego typu jego autorytetu. Ktoś, kto zdobył wcześniej wysoką pozycję socjometryczną i był dla innych raczej autorytetem deontycznym, po bliższym poznaniu i „wykryciu” w jego osobie także znamion profesjonalizmu może zostać uznany również za autorytet epistemiczny. Naturalnie, optymalna byłaby taka relacja wychowawcza, która zapewniałaby nauczycielowi pozycję zarazem autorytetu epistemicznego i deontycznego wśród jego wychowanków.

Stosunkowo rzadko nauczyciel, ze względu na złożony proces rekrutacji do zawodu, nie spełnia warunków koniecznych do tego, by zostać dla swoich uczniów autorytetem intelektualnym. Ale nawet gdyby tak się stało, zakładając, że jako wychowawca jest lubiany i szanowany przez innych, może on uzupełnić swe wykształcenie lub podlegać dalszym etapom doskonalenia zawodowego aż do osiągnięcia wszystkich niezbędnych mu kompetencji pedagogicznych.

Znacznie bardziej skomplikowana jest sytuacja, kiedy nauczyciel, mający rozległą wiedzę naukową i nawet niezłe przygotowanie dydaktyczne, nie potrafi sobie zaskarbić szacunku uczniów, wobec czego nie można go nazwać autorytetem deontycznym. Co dzieje się wówczas z jego autorytetem kompetencyjnym? Czy pozostaje, mimo wszystko, nienaruszony? Po zdarzeniach ewidentnie uszkadzających jego autorytet deontyczny na ogół z trudem może on realizować nawet funkcje dydaktyczne. Uczniowie przestają asymilować przekazywaną im wiedzę, nie ufają również jego profesjonalizmowi. Tracą z owym nauczycielem nie tylko dobry kontakt emocjonalny, ale także się zniechęcają do intelektualnej wymiany zdań i wykazywania się inwencją na prowadzonych przezeń zajęciach. Talentu pedagogicznego trudno oczekiwać od nauczyciela, który nie kształtował w sobie licznych zdolności szczegółowych, zanim podjął pracę wychowawczą z dziećmi lub młodzieżą. Nawet radykalny przyrost wiedzy nie gwarantuje takiej osobie powodzenia w kontakcie z poszczególnymi uczniami lub grupami wychowanków.

Można zatem wysunąć tezę, że autorytet deontyczny jest podstawowym „budulcem” postaw autorytatywnych nauczyciela i „decycentem” rozwoju emocjonalnego, moralnego oraz intelektualnego jego podopiecznych. Ktoś, kto został jedynie merytorycznie przygotowany do nauczania danego przedmiotu lub posiadał wiedzę pedagogiczną, a nie ma wystarczających dyspozycji charakteru lub osobowości, z pewnością nie będzie określany mianem autorytetu pedagogicznego. Ten wszakże stanowi wyjątkowe połączenie walorów „ducha” i „umysłu”, dlatego tylko w takiej jedności nauczyciel może spełniać się zawo-

dowo. Co więcej, nie powinien się obawiać o własny autorytet, gdyż troskę o to może powierzyć innym — oni bowiem zdecydują, kto rzeczywiście zasłużył na uznanie społeczne. Postawa miłosierdzia i sprawiedliwości, jaką zajmie społeczność uczniowska, pozwoli rozsądnie zdecydować, komu należy się kolejna szansa na odbudowę swego autorytetu, a czyje „dobre imię” zostało trwale uszkodzone.

Analiza różnic semantycznych pomiędzy „autorytetem intelektualnym” a „autorytetem moralnym” pozwoliła zwrócić uwagę na kwestię nie mniej istotną: znaczenie przywództwa kompetencyjnego i moralnego w tworzeniu się charyzmatycznych⁶² osobowości wychowania.

Reprezentant stanowiska rozłącznego w zakresie powiązań tych dwóch zasadniczych odmian autorytetu wyodrębnia autorytet symboliczny, który zamiast wzorca do imitowania funkcjonuje jako ważne źródło inspirowania, czyli pobudzania do myślenia. Autorytetem symbolicznym jest ten, kogo warto pytać, kogo zmagania warto śledzić, nie oczekując przy tym wiążących odpowiedzi. Autorytet symboliczny to taki, z którym warto, naszym zdaniem, toczyć spór, który widzi dalej, a przynajmniej inaczej, którego zdałoby się wysłuchać, nie zakładając obowiązku posłuchu. Autorytet symboliczny może być rezultatem poczucia, że opłacało się z nim skonfrontować, ponieważ zawdzięczamy mu coś innego dla nas samych. Autorytetem staje się ta osoba, której spotkanie odegrało ważną rolę w naszym rozwoju, którą uznajemy za katalizator naszych przemian wewnętrznych, wobec której mamy dług wdzięczności, ale której jednocześnie nie musimy ulegać⁶³.

W moim przekonaniu osoby, które charakteryzuje przedstawiciel stanowiska antyintegracyjnego, można określić jako specjalistów z danej dziedziny wiedzy, znawców określonej problematyki, badaczy da-

⁶² **Charyzmat:** 1. szczególne własności przypisywane jednostce, rodzące i utrzymujące jej autorytet wśród innych; rozróżnia się charyzmat osoby (związany ze specyficznymi cechami osobowości jednostki) i charyzmat urzędu (związany z rodzajem funkcji, jaką piastuje dana jednostka), 2. wyjątkowy typ żarliwości religijnej danej osoby wyróżniający ją spośród otoczenia współwyznawców (Włodzimierz Szewczuk).

Autorzy prac naukowych nie dość wyraźnie wskazują różnice między pojęciem autorytetu i charyzmy; z reguły terminy te utożsamiają lub jeśli nawet spostrzegają ich nietożsamość, nie precyzują różnic między nimi. Jakkolwiek autorytetem może być określana osoba sprawująca pieczę nad jakąś osobą lub grupą osób, o osobowości charyzmatycznej mówimy, kiedy w parze ze sprawowaną przez nią pieczę nad innymi idą niezwykle umiejętności przywódcze. Siła oddziaływania takiej osoby przekracza na ogół środowisko lokalne i kieruje się w stronę jakiegoś uniwersum kulturowego kraju, kontynentu lub świata. Przywództwo formalne może sprzyjać kształtowaniu się charyzmatycznych cech ludzkich, jednak nie jest konieczne, gdyż może być związane z nieformalnym „przywództwem duchowym”.

⁶³ L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu...*, s. 16—17.

nego zjawiska, ale jeszcze nie autorytety. W pojęcie autorytetu wpisana jest jedność intelektualno-charakterologiczna, o czym informuje nas między innymi własna ostrożność w posługiwaniu się stwierdzeniem, że ktoś jest autorytetem. Wewnętrzna przemiana dokonuje się również za pośrednictwem „wcielonego zła”, a przecież nikt nie nazywa autorytetem kogoś, komu zawdzięczamy własne nieszczęście lub zbrodnie przeciw ludzkości. Osoby takie określamy raczej mianem autokratów lub osobowości autorytarnych. Próby oddzielenia autorytetu kompetencyjnego od autorytetu moralnego mogą się okazać zgubne nie tyle dla refleksji naukowych, ile dla realizatorów i bezpośrednich adresatów procesu wychowania, którzy mogą poczuć się zwolnieni z wysiłku łączenia w sobie kompetencji poznawczych i kompetencji moralnych. Wówczas bowiem moglibyśmy spodziewać się czasów, w których szczerą wrażliwość będzie się nazywać sentymentalizmem, a wszelkie psychomanipulacje — inteligencją.

6.2.4. Społeczny i pedagogiczny sens budowania postaw autorytatywnych

Sens budowania autorytetów wymaga wyraźnego wyartykułowania. Zdobycie i utrzymanie autorytetu są nie tylko warunkiem prawidłowego kształtowania się więzi społecznych oraz rozwoju wspólnot ludzkich. Autorytety moralne dzięki temu, że ułatwiają wychowankowi asymilację wartości humanistycznych, umożliwiają właściwy przebieg procesu wychowania.

Autorytet znakomitego pedagoga może znacznie przyspieszać osiągnięcie postawy dojrzałości aksjologicznej wychowanka, natomiast brak rzeczywistych autorytetów — znacznie utrudnić jego adaptację społeczną, a nawet opóźnić rozwój emocjonalno-moralny młodego człowieka. „Zagrożone jest człowieczeństwo osoby, która w polu swego działania i swej świadomości nie napotyka żadnych autorytetów, czyli ludzi godnych zaufania. Nadwątlona jest również godność tych, którzy pozbawieni zostają wszelkich szans na to, by być dla kogoś autorytetem”⁶⁴.

Pełna godności postawa nauczyciela budzi szacunek dla jego dokonań i aprobatę uczniów. Poszanowanie godności dziecka nie przestaje być podstawową wartością wychowawczą, stanowi bowiem osobowe odniesienie dla całej etyki pedagogicznej.

⁶⁴ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia...*, s. 147.

Godność jest „kluczem autorytetu”⁶⁵, punktem wyjścia wychowania i zasadą poprawnych relacji opiekuńczych. Autorytety mają swą moc regulacyjną, czyli profilującą ludzkie zachowanie w stronę aksjologicznego centrum jako pewnego optimum człowieczeństwa. Ludzie uznawani za autorytety są kimś w rodzaju przewodników duchowych, wspierających ludzką kruchosć ideałem wielkości osobowej, heroizmu, odwagi i wierności dobru. W skali globalnej niejednokrotnie ułatwiają przełamywanie kryzysów moralnych i zapowiadają nowe oblicze relacji międzyludzkich. Autentyzm wartości, które głoszą, pozwala nieraz pokonać nawet najgłębszy nihilizm tkwiący w „tkance” ludzkiego bytu. Osoby takie są zaawansowanymi w rozwoju jednostkami, o wyjątkowo wysokim poziomie integracji wewnętrznej. Nie muszą więc zdobywać przewagi nad otoczeniem, uciekając się do groźby czy przekupstwa.

Postawą bezinteresownego zaangażowania na rzecz usuwania niepotrzebnych cierpień, poprawy losu wielu istnień dają świadectwo miłosierdzia i wzywają ludzkość do aktywności. Jako prawdziwi przywódcy moralni, wskazują przeciętnemu człowiekowi, jak bronić się przed degrengoladą moralną, a jednocześnie nie zaprzepaścić afirmacji życia⁶⁶.

Każdy człowiek zawiera jakiemuś autorytetowi, choćby był to jedynie autorytet własnego rozumu. Profesjonalni pedagodzy powinni zatem wskazywać swym wychowankom osoby godne uwagi oraz postawy rzeczywiście warte „zachodu”. Ale podsuwając propozycje do wzorowania się i do naśladowania, nie powinni zapominać o rozwijaniu wewnętrznego autorytetu każdego człowieka — zawsze wrażliwego ludzkiego sumienia. Ten subtelny „cenzor moralny” trafnie podpowiada, na jakich autorytetach można polegać, którym zaś wiary nie dawać.

6.2.5. Znaczenie klaryfikacji zakresów pojęć:

„wychowanie autorytatywne”,
„wychowanie autokratyczne”, „wychowanie autorytarne”
w felicytologii pedagogicznej

Jakie zatem znaczenie przypisujemy autorytetowi nauczyciela i jak w tym aspekcie kształtuje się percepcja terminów: „autorytet”, „auto-

⁶⁵ J. HOMPLEWICZ: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 22–23.

⁶⁶ A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

kratyzm”, „autorytaryzm”? W celu logicznego przemyślenia tej kwestii posłużymy się gradacją znaczeń zawartych w terminach: „osobowość autorytatywna”, „osobowość autokratyczna” i „osobowość autorytar-na”. Wysiłek ponownego ich wyjaśnienia oraz redefiniowania powinien ułatwiać pedagogom wskazywanie dzieciom i młodzieży właściwych wzorców osobowych, sprzyjając kreowaniu konstruktywnych wychowawczo postaw uczniów.

Zawarta w tekście krytyka autokratyzmu i autorytaryzmu nie powinna uderzać ani w pojęcie autorytetu, ani tym bardziej w niekwestionowane w wychowaniu człowieka znaczenie postaw autorytatywnych. To nie autorytet i autorytatywność powinny stać się przedmiotem polemiki, lecz antywzorce zawarte w postawach autokratycznych i autorytarnych. Autokratyzm i autorytaryzm zbyt często bywają utożsamiane z autorytetem, chociaż mają z nim niewiele wspólnego. To zupełnie różne pojęcia i zarazem odmienne systemy komunikacji społecznej.

Dostrzeganie negatywnych skutków autokratyzmu i autorytaryzmu spowodowało lawinowe powstawanie nurtów i koncepcji wychowania odrzucających termin „autorytet” jako rzekomo zagrażający prawidłowemu procesowi wychowania. Zarówno przedstawiciele antypedagogiki (na przykład Hubertus von Schoenebeck, Bogusław Śliwerski), jak i pedagogiki niedyrektywnej (Carl Rogers) oraz pedagogiki nieautorytarnej (Thomas Gordon) w istocie podejmują krytykę nie autorytetu pedagogicznego, jak deklarują, lecz nauczycielskiego autokratyzmu. Koncepcje te niesłusznie kierują słowa swej krytyki na zjawisko umacniania autorytetu dorosłych, bo przecież trudno zaprzeczyć, że człowiek, który nie ma żadnych autorytetów, podobnie jak osoba, która choć nie jest dla nikogo autorytetem, ostentacyjnie ogłasza, iż nie dba ani o autorytet własny, ani innych ludzi, pozbawiony jest możliwości rozwoju.

Można pokusić się nawet o sformułowanie tezy, że bez udziału autorytetów nie jest możliwe prawidłowe wychowanie, gdyż człowiek rozwija swe człowieczeństwo za pośrednictwem asymilacji wpływów innej osoby. Fascynacja psychicznymi zasobami drugiego człowieka spełnia wiele ważnych funkcji na wszystkich etapach kształtowania się dojrzałości emocjonalno-społecznej i moralnej młodego człowieka. Jest to wpływ zarazem „charakterotwórczy” i „osobowościotwórczy”.

6.2.6. Autorytatywność i wychowanie autorytatywne

We współczesnej aksjologii, na przykład Władysława Stróżewskiego, termin „wartość” odpowiada temu, co cenne dla osoby lub społeczności, a „antywartość” zarezerwowana jest na określenie tego, co jest przeciwieństwem wartości, czyli dla jakiejś pejoratywności. Proponuję, by również w dyscyplinach pedagogicznych „autorytet” kojarzyć jedynie z pozytywną postawą wychowawczą. Wyróżniona zatem przez Thomasa Gordona jedna z odmian autorytetu — autorytet oparty na przemocy i sile (obok trzech pozytywnych rodzajów autorytetu: a) wynikającego z doświadczenia, b) wynikającego z funkcji i c) wynikającego z nieformalnych zobowiązań), oraz wyodrębniony przez Ericha Fromma negatywny autorytet „irracjonalny” (obok pozytywnego autorytetu „racjonalnego”) nie powinny być określane mianem autorytetu, lecz pseudoautorytetu lub autorytetu rzekomego. „Autorytet” wynikający z prostej przewagi jednej osoby nad drugą, czyli z relacji podporządkowania jednych (submisji) i dominacji innych, nie jest autorytetem, ale znamionuje autokratę lub, co gorsza, osobowość autorytarną.

Do autorytetów będziemy kwalifikowali zatem te jego odmiany, które na przykład Józef Bocheński określa jako autorytet deontyczny (inaczej moralny) i autorytet epistemiczny (inaczej intelektualny), Thomas Gordon nazywa autorytetem opartym na doświadczeniu, funkcji i nieformalnych zobowiązaniach, natomiast Erich Fromm identyfikuje jako autorytet racjonalny, czyli zasadzający się na mądrości teoretycznej (wiedzy i umiejętnościach) i praktycznej (prawości charakteru, a zwłaszcza takich cechach, jak: wielkoduszość, odwaga i sprawiedliwość). Przeciwieństwem wyjaśnionej autorytatywności są natomiast wszelkie przejawy autokratyzmu i autorytaryzmu, z jego skrajną postacią zaznaczającą się szczególnie mocno zwłaszcza w polityce — z totalitaryzmem.

Chcąc odróżnić autorytety od autokratów czy nawet osobowości autorytarnych, warto kierować się w wychowaniu pewnymi zasadami⁶⁷. Zasady te są jednocześnie kryteriami pozwalającymi odróżnić autorytety rzeczywiste od autorytetów rzekomych. Wskazują również sens pozytywnej autorytatywności w wychowaniu człowieka i znaczenie wzorowania się na wielu osobach zasługujących na miano autorytetu. Trudno bowiem byłoby zgodzić się ze stanowiskiem Jeana

⁶⁷ A. Żywczok: *Odmiany autorytetu pedagogicznego (autorytety i pseudoautorytety w wychowaniu człowieka)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 38—39.

Jacques'a Rousseau, że „dziecko nie powinno znać innych nauczycieli jak tylko ojca i matkę”⁶⁸. Połączenie jednolitych oddziaływań wielu osób pozwala osiągnąć najlepsze rezultaty wychowawcze i zarazem aksjologiczne.

6.2.7. Zasady autorytatywnego⁶⁹ wychowania w afirmacji życia

Z uwagi na zagrożenie, jakie stanowią fałszywe autorytety, zwróć uwagę na kilka zasad, o których warto pamiętać, wychowując młodych ludzi przez wskazywanie im godnych naśladowania biografii. Są to następujące zasady postępowania:

1. **Zasada umiaru w uleganiu wzorom postępowania innych ludzi.**

Zasada ta przypomina, że zdanie autorytetu w jakiejś kwestii nie powinno być jedyną racją podejmowanych przez wychowanka decyzji. Nadmierna identyfikacja z innymi ludźmi grozi utratą własnego, niezależnego osądu danej rzeczy, zatarciem znamion indywidualności. Wychowanek, stając się nadmiernie sugestywny, łatwo może ulec manipulacji różnorodnych pseudoautorytetów, uzależniając się na przykład od przedstawicieli sekt i przywódców gangów bądź od ludzi o osobowości silnie autokratycznej. „Zdarza się, że coś uznajemy za niekwestionowaną prawdę dlatego, że zawieramy jakiemuś autorytetowi. Ryzyko błędu będzie tym większe, im autorytet ów jest mniej kompetentny w danej dziedzinie. Z drugiej strony wiadomo, że jakimś autorytetom w pewnych zakresach zawierać musimy. Wiadomo też, że zanim w człowieku obudzi się zdolność do racjonalnej krytyki autorytetów, to już jest przez jakieś autorytety ukształtowany. Stąd więc — niech bodaj pamięta o umiarze, o odpowiedniej dozie ostrożności”⁷⁰.

2. **Zasada przyzwolenia autorytetu na skorzystanie z niego przez osoby zainteresowane.** Oznacza to, że mamy prawo korzystać z autorytetu innych ludzi, to znaczy odwoływać się do ich imion tylko wtedy, gdy jesteśmy przeświadczeni, że osoba, z której auto-

⁶⁸ J.J. ROUSSEAU: *Emil, czyli o wychowaniu*. Przeł. J. LEGOWICZ. T. 1. Wrocław, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1955, s. 39.

⁶⁹ **Wychowanie autorytatywne** to, w moim rozumieniu, wychowanie oparte na pozytywnym autorytecie. Odróżniam je wyraźnie od wychowania autokratycznego i wychowania autorytarnego.

⁷⁰ E. ŻARNECKA-BIAŁY: *Mała logika*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 87.

rytetu korzystamy, pozwoliłaby na to, a tym samym nie dostrzeżałyby w tym ujemy dla siebie. Mamy więc prawo czynić to pod warunkiem, że sami dysponujemy pewnym minimum autorytetu w danym zakresie. Nie należy również wykorzystywać własnego lub cudzego autorytetu do realizacji celów czysto komercyjnych, na przykład nie przystoi narażać własnego nauczycielskiego autorytetu, występując w reklamie piwa. Właściwe odwoływanie się do cudzego autorytetu, mające doniosłe znaczenie zwłaszcza w nauce, nie „zużywa” go, ani też nie osłabia; wręcz przeciwnie — przyczynia się do jego umocnienia⁷¹. Zasada, o której mowa, nakłada na każdego obowiązek ochrony zarówno własnego, jak i cudzego autorytetu, nieuszczipiania go bez wyraźnych powodów, wręcz przeciwnie — w miarę możliwości, dążenia do pomnażania go, a — jeśli trzeba — nawet odbudowania.

3. **Zasada zwrotności.** Oznacza to, że człowiek będący dla innych autorytetem sam powinien mieć autorytety, na których się wzoruje. Podobnie też ktoś, kto pozostaje pod wpływem określonego autorytetu, powinien, gwoi niezbędnej harmonii, sam również bywać dla kogoś autorytetem.
4. **Zasada dobrego poznania osób, które mamy zamiar uznać za autorytety.** Analiza rzeczywistych kompetencji, jak również kwalifikacji moralnych innych ludzi powinna ułatwić odróżnienie rzeczywistych autorytetów od tak zwanych fałszywych proroków. Nie zachwyca nas wówczas puste słowa jakichś hochsztaplerów, bo mądrość życiowa będzie nam intuitywnie podpowiadać, „kto jest Kordianem, a kto chamem”, kto jest autentycznie godny zaufania, a kto jedynie aspiruje do bycia autorytetem.

6.2.8. Autokratyzm jako spotęgowana dyrektywność

W odróżnieniu człowieka będącego dla innych autorytetem od autokraty pomocne mogą się okazać pojęcia władzy i pieczy. Sposób nadania „insygniów władzy” wskazuje kierunek rozwoju autorytatywności lub autokratyzmu. Potwierdzenie autorytetu płynie wprost z otoczenia społecznego — jego zaufania do naszych kompetencji intelektualnych i „kwalifikacji” moralnych. Autokrata na ogół sam mianuje siebie „przywódcą stada”, nie akceptując sprzeciwu podwładnych

⁷¹ Z. CACKOWSKI: *Trud i sens ludzkiego życia...*, s. 149.

lub podopiecznych. Jego arbitralność przypomina kompulsywne próby zyskania przewagi psychologicznej nad ludźmi, z którymi się kontaktuje. Osoba taka przybiera zatem, stosownie do sytuacji społecznej, pozę subeksperta. Paternalistyczny stosunek do innych ludzi w połączeniu z nieposkromioną dyrektywnością determinują, w wypadku osobowości autokratycznej, jej wadliwą komunikację interpersonalną. Autokrata, próbując zdobyć formalno-nieformalną lub tylko nieformalną władzę nad innymi, znaczną część swego wysiłku życiowego przeznacza na umacnianie własnej „uprzywilejowanej” pozycji społecznej i przewagi psychologicznej nad innymi. Pragnie sprawować władzę, dominując nad swym ludzkim otoczeniem.

Autorytet nie jest zatem, jak sądzi Henryk Skolimowski, władzą moralną, ale moralną pieczę roztaczaną nad jednostką lub grupą społeczną, a nawet większą społecznością. Moralna pieczę, jaką wyjątkowe jednostki roztaczają nad innymi przedstawicielami określonej społeczności — lub szerzej: nad ludzkością — pozwala zastosować wobec nich pojęcie autorytetu. To autorytet, przykładowo, Mahatmy Gandhiego pozwolił mu zwyciężyć Brytyjczyków, autorytet Rudolpha al-Musawi Chomeiniego przyczynił się do pokonania szacha, a zaufanie do członków Solidarności pozwoliło przezwyciężyć przywódców starego ustroju społeczno-politycznego. Źródło siły tych ludzi jest zupełnie innego rodzaju niż „źródło” władzy instytucji politycznych. Polityczna władza Gandhiego zasadzała się na jego autorytecie moralnym, ten zaś wypływał z jego szczególnych dyspozycji osobowych, dzięki którym już sama jego obecność w określonych miejscach lub sytuacjach społecznych stanowiła, nie tylko dla jego rodaków, przyczynę wewnętrznej siły i odnowy duchowej.

Jakkolwiek autorytet wiążemy z pozytywnym oddziaływaniem wychowawczym na innych, autokratyzm, nie bez powodu, wzbudza niepokój co do jakości tego oddziaływania, gdyż przyczynia się do pejoratywnej oceny zarówno kontaktu międzyludzkiego, jak i rodzaju formatywnego wpływu na charakter i osobowość otoczenia społecznego autokraty. Reprezentanci nauk pedagogicznych, rozpatrując wychowawczy kontekst zjawiska autokratyzmu, na ogół klasyfikują style wychowania, wyróżniając wśród nich styl: demokratyczny, liberalny i autokratyczny. Korzystając z takiej typologii, przypomnijmy, że **autokratyczny styl wychowania** charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- dystansem między wychowawcą a wychowankiem, połączonym z surowością lub rzadziej serdecznością;
- wymaganiem bezwzględnej karności, niedopuszczającej pertraktacji;

- stosowaniem kar fizycznych lub psychologicznych (werbalnych, na przykład nagany, krzyku, grożenia, straszenia, wymyślania oraz symbolicznych, obraźliwych gestów);
- przewagą wzmocnień negatywnych nad wzmocnieniami pozytywnymi;
- blokowaniem pragnień dziecka i możliwości ich realizowania;
- wywoływaniem lęku, strachu, zawstydzenia, skępowania;
- ograniczaniem swobody wychowanka i nieuwzględnianiem jego woli;
- rygorystycznym nadzorem i kontrolą wykonania zadań;
- bezrefleksyjnym sterowaniem aktywnością dziecka;
- nieuzasadnianiem swych arbitralnych decyzji;
- wskazywaniem innych autorytetów w celu pozyskania posłuchu;
- stawianiem innym nadmiernych wymagań;
- podporządkowaniem sobie otoczenia opartym na poczuciu respektu;
- wzbudzaniem w innych uogólnionego poczucia zagrożenia⁷².

Konsekwencją przyjmowania takiego stylu wychowania, a raczej przeciwieństwa wychowania, przez jego „nadawcę” jest po stronie „adresatów” postawa bierności lub buntu. Dodatkowo, wychowankowie albo w ogóle nie internalizują lansowanych przez autokratę norm społecznych, albo czynią to powierzchownie i efemerycznie.

Jakie zatem zająć stanowisko intelektualne wobec takich tendencji w zachowaniu wychowawcy wobec ucznia, jak „ujarzmiająca” go poznańczo, emocjonalnie i moralnie dominatywność? Możemy się domyślać, że takie postępowanie jest udziałem wychowawcy autokratycznego, a nie wychowawcy cieszącego się rzeczywistym autorytetem. Osoba, która jest autorytetem, nie „wlecze innych za sobą”, ale „prowadzi przed sobą”. Taki nauczyciel nie próbuje upodobnić się ani do liderów życia publicznego, ani do „gwiazd” showbiznesu. Jest spokojny, wiedząc, że nauczycielski autorytet pozostaje rezultatem jego rzeczywistej troski o dobro ucznia, „wypadkową” wspaniałomyślności i zrozumienia dla podopiecznych, najlepszą „nagrodą” za własny profesjonalizm. Taki pedagog może być lubiany, ponieważ oferuje dyskretne formy oddziaływania wychowawczego, skuteczne i niemal nieodczuwalne przez uczniów. Nie musi również odbudowywać swego autorytetu, gdyż czyni wszystko, by pokładanego w nim zaufania nie zawieść. A jeśli jednak zajdzie potrzeba skompensowania jakichś niedostatków własnej osobowości, nie zamierza przywracać swego auto-

⁷² S. KUCZKOWSKI: *Strategie wychowawcze*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1985, s. 232–233.

rytetu ingracją, rezygnowaniem z wymagań dydaktycznych wobec uczniów lub likwidacją psychologicznego dystansu w relacjach z nimi. Pozostaje autentyczny, dlatego nie podtrzymuje przekonań o hierarchiczności stosunków międzyludzkich, a w kontakcie z uczniami cechuje go mniejszy formalizm.

Dostrzegamy więc pewną prawidłowość: kształtowaniu się relacji autorytatywnych nie sprzyja autokratyczna postawa wychowawcy. Demokratyczny styl wychowania jest przeciwieństwem zarówno autokratyzmu, jak i liberalizmu pedagogicznego. Demokratyczny styl wychowania wzbudza, a następnie wzmacnia autorytet nauczyciela, natomiast praktykowany przez nauczyciela autokratyczny styl wychowania utrudnia mu bycie dla swych uczniów autorytetem. Typowy dla autokratycznych relacji międzyludzkich rygorizm jest ewidentnym błędem w wychowaniu.

Mając na względzie konkretyzację przemyśleń nad pojęciem autorytetu i autokratyzmu, a także nad znaczeniem ich logicznego rozdzielenia dla pomyślnej pracy wielu realizatorów procesu wychowania, dokonajmy krótkiego podsumowania. Autorytatywność nie oznacza autokratyzmu, nie należy wobec tego utożsamiać postaw autorytatywnych z postawami autokratycznymi. Pożądane przejawy autorytatywności człowieka, rozumiane jako jego dyspozycje psychiczne, należy wartościować pozytywnie, gdyż za ich pośrednictwem można systematycznie budować jego rzeczywisty autorytet, natomiast skłonności autokratyczne (arbitralność, paternalizm, nadmierna dominatywność i dyrektywność) z uwagi na ich awychowawczy wpływ na psychikę wychowanków zasługują na krytykę. Rozwój w młodym człowieku tendencji samowychowawczych i samodzielności nie powinien zmierzać w kierunku zachowań autokratycznych, które zasadzają się na, często nieuzasadnionym, poczuciu władania innymi ludźmi. Postawy hiperdominatywne nie muszą automatycznie ewoluować w kierunku zachowań autorytarnych, jeśli jednak tak się dzieje, dochodzi do prawdziwych wypaczeń relacji wychowawczych opartych na antywartościach i antywzorcach.

6.2.9. Autorytaryzm – dominacja pozbawiona autorytatywności

Autorytaryzm w skali indywidualnej to groźny przejaw niedojrzałości aksjologicznej człowieka, a nawet syndrom zaburzeń jego życia emocjonalnego: psychopatii, socjopatii lub charakteropatii. Auto-

rytaryzm w mikrośrodkach wychowawczych, takich jak: rodzina, szkoła czy grupa rówieśnicza, jest zaprzeczeniem demokratycznych relacji międzyludzkich i stanowi jedną z przyczyn wielu zagrożeń rozwoju indywidualnego osób podlegających autorytarnej osobowości. Autorytarni wychowawcy, choć sprawiają wrażenie ludzi psychicznie silnych i skonsolidowanych, należą do osób wyjątkowo zdeintegrowanych duchowo i dlatego poszukujących oparcia nie we własnym systemie wartości, lecz w autorytetach zewnętrznych. Autorytaryzm o zasięgu globalnym oznacza rozmaite etnocentryczne, konserwatywne, antydemokratyczne i rasistowskie postawy społeczne (na przykład członków Ku-Klux-Klanu lub antysemitów). W historii ludzkości stanowił element współtworzący monarchiczne i oligarchiczne stosunki społeczne. Feudalna submisywność jednych wzmacniała, zwrotnie, przewagę drugich, utrwalając ich poczucie władzy nad światem.

Chociaż aktualnie nie obserwujemy już tego typu formacji społeczno-ekonomicznych, niektóre rozwiązania społeczne, a także funkcjonujące na ich podobieństwo systemy wychowawcze w niektórych krajach demokratycznych nie zdołały się jeszcze wyzbyć anachronicznych form międzyludzkiego porozumiewania się. W każdym wypadku jednak **autorytaryzm jest udziałem jednostek o określonej osobowości**, którą charakteryzuje na ogół:

- konwencjonalizm, czyli skłonność do sztywności (stereotypowości) w myśleniu;
- bezkrytyczna uległość wobec zewnętrznych autorytetów (chętne identyfikowanie się z przedstawicielami władzy, natomiast żywienie pogardy dla słabszych od siebie);
- odrzucanie indywidualizmu oraz inwencji twórczej;
- ubogie życie emocjonalne i uczuciowe (projekcja własnych nieświadomych stanów emocjonalnych na otoczenie);
- „instrumentalne” traktowanie otoczenia społecznego;
- uciekanie się do psychomanipulacji w kontaktach z innymi;
- brak rozwiniętego autorytetu wewnętrznego (*superego* — sumienia);
- cynizm;
- oportunizm;
- działanie na cudzą szkodę, z pozycji własnej siły;
- stosowanie przemocy (na przykład agresji) wobec tych, którzy mają odmienne poglądy, przekonania i wartości⁷³.

Autorytaryzm jako tendencja do bezwzględnego dysponowania innymi ludźmi oraz do eksploatowania ich zasobów fizycznych lub psy-

⁷³ Ibidem, s. 225—226.

chicznych jest naganną moralnie i wychowawczą postawą i interakcją społeczną. To mikrototalitaryzm, który w skali kraju, kontynentu lub świata może prowadzić do uaktywnienia się dewiacyjnych skłonności do wywierania presji jednych ludzi na innych, jak w wypadku terroryzmu lub nazizmu.

6.2.10. Autorytet afirmacji życia nauczyciela

Istota autorytetu pedagogicznego mieści się w wielkości aksjologicznej człowieka. Władysław Stróżewski wyjaśnia to w taki oto sposób: „[...] chodzi nie o wielkość człowieka w ogóle, lecz o wielkość jako cechę przypisywaną konkretnej osobie, a więc komuś, kto został uznany za wielkiego człowieka. [...] Wielkość wyklucza — na zasadzie przeciwieństwa — nie tylko wszelką małość, płytkość, marność, ale także niskie pobudki działania: nikczemność, zawiść, podłość, ale i wszystko, co spokrewnione jest ze złem. Wobec tego tym jaśniej odsłania się prawda, że wielkość musi się wiązać w istotny sposób z dobrem. Wprawdzie może być ono rozumiane rozmaicie, zawsze jednak stanowić musi kryterium hierarchii wartości, która wielkość ostatecznie uzasadnia. Do istoty wielkości należy realizacja różnych porządków wartości. Każdy, od porządku moralnego począwszy, wymaga swego »dopełnienia« przez aktualizację leżących u jego podstaw powołań, zdolności, talentów. Drogi, które prowadzą do owych spełnień, są równocześnie drogami niejako skazującymi na wielkość. Ta jednak wymaga z kolei ich wzajemnego zharmonizowania, przede wszystkim zaś zespolenia z wielkością podstawową: wielkością człowieczeństwa”⁷⁴.

Pojęcie „nauczyciel afirmacji życia” wyraźnie wiąże kategorie felicytologii z problematyką pedeutologiczną. „Nauczycielu, miej mądry uśmiech pobłażania”⁷⁵ — zachęcał wielokrotnie Janusz Korczak, jakby w przeświadczeniu, że bez niego trudno jest żyć, a co dopiero uczyć życia. Ponury nastrój skłania człowieka do ucieczki w głąb samego siebie, natomiast pogodny budzi zainteresowanie otoczeniem i satysfakcję z własnej pracy, co w efekcie przyczynia się do wzrostu jego sił duchowych⁷⁶.

⁷⁴ W. STRÓŻEWSKI: *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002, s. 301–302.

⁷⁵ J. KORCZAK: *Myśli. Bądź sobą — szukaj*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 23.

⁷⁶ R. WEINSCHENK: *Podstawy pedagogiki księdza Bosko...*, s. 24.

Nauczyciel cechujący się postawą afirmacji życia z pewnością wypowiada również walkę dewiacjom zawodowym, między innymi syndromowi „wypalenia zawodowego”: emocjonalnemu wyjałowieniu, rutynie, rygoryzmowi, deprecjonowaniu innych, utracie wiary we własne możliwości, a także psychicznej absencji wychowawczej. Nieczęsto pamięta się o tym, że pedagog to ten, kto potrafi sprawiać innym radość, kto „zagląda w najgłódniejsze potrzeby dzieci i wyczuwa, co sprawi im największą radość”⁷⁷. Aby ukształtować postawę afirmacji życia, nie wystarczy jednak wiedza o tym, w jaki sposób możemy innych ucieszyć.

Ważne jest to, by jednocześnie z podsuwaniem dzieciom przedmiotów radości uczyć je pielęgnowania tej cennej umiejętności dostrzegania źródeł zadowolenia w rzeczach drobnych. Wychowanie do afirmacji życia jest częścią wychowania pozytywnego, w którym szczególna rola nauczyciela polegałaby na wchodzeniu w świat zakłóconej radości życia dziecka. Nasuwa się pytanie: czy afirmacji życia istotnie można uczyć, czy tylko jej udzielać⁷⁸? Z pewnością niewystarczające są kompetencje dydaktyczne nauczyciela, gdy brakuje mu postawy człowieczeństwa i objawów zadowolenia z życia.

Tymczasem pogodny, żartobliwy styl kontaktu nauczyciela z uczniami nie tylko doskonale sygnalizuje nieadekwatności, wynaturzenia i skostnienia w relacjach wychowawczych, ale przede wszystkim skutecznie buduje autorytet nauczyciela⁷⁹. Niezwykle trafnie ujmuje to Paul Wilhelm Keppler, pisząc: „[...] o ile wyżej stoi nauczyciel, który przy pomocy subtelnych duchowych środków osiąga to samo, a nawet więcej niż przy pomocy ostrych razów. To bowiem, co wraz z promieniem radości zapada do umysłu i serca dziecka, mocniej utrzymuje się w jego duszy oraz w pamięci, pewniej dostaje się do głębi charakteru aniżeli to, co przymusem staramy się wpoić”⁸⁰.

Powodzenie w pracy pedagogicznej zależy w znacznym stopniu od tego, czy nauczyciel potrafi stać się pośrednikiem w dziecięcych radościach, czy dąży do pielęgnowania duchowości swych podopiecznych i ją przez radość rozwija. „Nauczyciel, który umie wlać uczniowi uczucie radości płynące z przedmiotu nauki, ma grę wygraną. Radość ta będzie mu wiernym sprzymierzeńcem w wychowaniu”⁸¹.

⁷⁷ S. GARCZYŃSKI: *O radości*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1983, s. 18.

⁷⁸ N. HAN-ILGIEWICZ: *Radość w życiu dziecka...*, s. 13.

⁷⁹ C. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1986.

⁸⁰ P.W. KEPPLER: *Więcej radości*. Przeł. A. KULESZO. Poznań, „Księgarnia św. Wojciecha”, 1928, s. 177.

⁸¹ Ibidem, s. 68, 178.

Szkoda, że ów sposób postrzegania nauczycieli jako tych, którzy poszerzają skalę dostępnych wychowankom pogodnych uczuć i chętnie je przekazują, nie jest sposobem dominującym.

6.2.11. Wzbudzanie afirmacji życia w ludzkim otoczeniu – ważny składnik talentu pedagogicznego

Twórca oryginalnej teorii talentu pedagogicznego Stefan Szuman dowodów wierności filozofii afirmacji życia dostarcza między innymi w rozprawie *Talent pedagogiczny*. „Utalentowany pedagog budzi entuzjazm dla przedmiotu i dąży do stworzenia w klasie nastroju wesołego i swobodnego”⁸². Ma on także „swoją własny styl, swoje indywidualne metody, swoje osobiste możliwości i granice wychowania oraz nauczania, swój własny język porozumiewania się z wychowankami, swoje własne umiejętności i entuzjazmy, którymi może obdzielać wychowanków”⁸³. Entuzjazm nauczyciela dla przedmiotu nauczania staje się znaczącym czynnikiem motywacyjnym, pobudzającym ucznia do wysiłku poznawczego, emocjonalnego i fizycznego. Wnikliwej krytyce poddaje Szuman typ osobowości nauczycieli, którzy „zaczepiając tylko wiedzę, nie tworzą jej, gromadzą ją podręcznikowo bez namietności i entuzjazmu badacza”⁸⁴. Rezultatem pracy pozbawionej entuzjazmu mogą być tylko przeciętne lub mierne rezultaty, niesatysfakcjonujące nawet ich twórcy.

Poczucie humoru jest istotną cechą taktu pedagogicznego. Takt jako specjalna intuicja psychologiczna wymaga od każdego dobrego pedagoga odpowiednich środków działania. „Jeżeli zaś nauczyciel nie potrafi potraktować drażliwej sytuacji pedagogicznej z humorem, lekko, niefrasobliwie, to co mu po tym, że wie, iż tak trzeba by ją potraktować”⁸⁵ — zapytuje Stefan Szuman. W innym miejscu czytamy: „Jest zaletą wychowawczą umieć obcować z młodzieżą niejako na równi, jakby się samemu było dzieckiem”⁸⁶.

W kwestii atrakcyjności osoby nauczyciela w oczach wychowanków wypowiada się następująco: „Nie ma przepisu na urok osobisty. Nie

⁸² S. SZUMAN: *Talent pedagogiczny*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 19.

⁸³ Ibidem, s. 22.

⁸⁴ Ibidem, s. 25.

⁸⁵ Ibidem, s. 29.

⁸⁶ Ibidem.

istnieje taka cecha jednolita jak zdolność sugestywna. Jednak każdy nauczyciel atrakcyjny dla młodzieży czerpie urok osobisty z innych źródeł: jeden z urody i wdzięku, drugi działa swą gruntowną wiedzą, trzeci jest lubiany, bo jest pogodny, czwarty dlatego, że rozpala młodzież i entuzjazmuje ją przedmiotem, a urok może mieć i miewa nawet nauczyciel niepozorny, któremu dobrze z oczu patrzy”⁸⁷.

Specyficzne zachowanie człowieka pod wpływem radosnych uczuć wynika z potrzeby ich uzewnętrznienia i zakomunikowania otoczeniu społecznemu. Prawdopodobnie w tym też kryje się tajemnica „uroku osobistego”, którego niepozbawiona jest osoba afirmująca życie. Pojęcia filozoficzno-pedagogiczne tegoż autora opierają się na przekonaniu, że trudno wyobrazić sobie dobre wychowanie bez wspierania takich odczuć wychowanków, jak: afirmacja życia, pogoda ducha, entuzjazm. Proces wychowania, w którym nauczyciele nie doceniają znaczenia ludzkiej radości życia, trzeba uznać za błędny.

Heinrich Rickert pojęcie piękna w postawie ludzkiej, które stanowi istotny przedmiot badań estetyki, zasadza na kategoriach ładu, harmonii, umiaru i cnoty duchowej. „Gdzie piękno, powiada Johann Wolfgang Goethe, tam jest radość”⁸⁸. Wobec piękna radosnej twarzy zdobywamy się na specyficzną formę humanizacji — postawę wspańiałości. „Kocham ludzi pięknych, bo przynoszą ze sobą powtarzającą się radość” — zapisał Stefan Szuman w swym dziele *O sztuce i wychowaniu estetycznym*⁸⁹.

Zewnętrzne i wewnętrzne piękno, a raczej uzewnętrznione piękno wewnętrzne, stwarza istotnie wiele powodów do radości, jednakże radość życia może być również doskonałym sposobem osiągnięcia osobowego piękna. Często przeżywana, wpisuje się w ludzką psychikę, fizjonomię, zachowanie, a wzbogacając duchowość, rodzi także piękno cielesne. Ten bowiem, kto ma rozjaśnione uśmiechem oblicze i nie tłumii zachwytu na widok dzieł przyrody, jest z pewnością piękny. Im częstsze i wyższe jakościowo uczucie radości staje się jego udziałem, wraz z towarzyszącymi mu oznakami, tym silniejsze piękno zewnętrzne. Piękno zaś bez wątplenia przyciąga, skupia na sobie uwagę, oddala lekceważenie i obojętność, zachęca natomiast do wysiłku i podtrzymuje chęć życia. Ten typ ludzkiej urody zawdzięcza się często wrażliwości na urok świata, która „promieniuje” na otoczenie uciekające przed pospolitością życia. Coraz bardziej przekonujące jest

⁸⁷ Ibidem, s. 30.

⁸⁸ Podaję za: I. WOJNAR: *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 49.

⁸⁹ S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969, s. 161.

stwierdzenie, że w każdej brzydocie można doszukać się pewnego deficytu radości życia, a tym samym jakiegoś aktywnego, a nawet agresywnego obrazu smutku.

Afirmacja rewolucyjnego optymizmu ma szczególne znaczenie w pracy pedagogicznej, zwłaszcza dla tych pedagogów, którzy nie chcą ulegać różnym formom beznadziejności lub bezsilności, ani też nie zamierzają się silić na reformizm⁹⁰.

Ujmowanie pogody ducha jako atrybutu dobrego wychowawcy pozwala odsłonić liczne walory przyjmowania takich postaw wychowawczych. Optymizm, entuzjazm i radość życia, stanowią siły napędowe wszelkich autentycznych wysiłków ludzkich, sprzyjają budowaniu właściwego klimatu wychowawczego, rozwijaniu pozytywnych więzi społecznych, a także umocnieniu rzeczywistego autorytetu nauczyciela. Wychowawca odznaczający się pogodą ducha to jeden z najistotniejszych czynników motywujących uczniów do wysiłku poznawczego i osobotwórczego.

Autorytatywność jest pozytywną dyspozycją osobowości człowieka, szczególnie pożądaną w zawodzie nauczycielskim, gdyż podnosi skuteczność oddziaływania wychowawczego nauczycieli, natomiast autokratyzm — należy wartościować z pewną ostrożnością, gdyż może wprowadzić nie rodzić zagrożeń wychowawczych, jeśli nie ewoluje w zachowania autorytarne, jednak znacznie utrudniać skuteczność procesu wychowania, zwłaszcza w obrębie tak subtelnych właściwości psychicznych człowieka, jak afirmacja życia.

Wpływy wychowawcze emitowane przez osobę autokratyczną z trudem asymilują jej odbiorcy, zwłaszcza młodzież w okresie adolescencji. Ambiwalencja, ambitendencja i ambisentencja, które wywołuje w otoczeniu zachowanie jednostek autokratycznych, pozwala wnioskować, że autokratyzm jest formą znacznych zaburzeń komunikacyjnych. Chociaż negatywne skutki autokratyzmu są mniejsze niż szkodliwe konsekwencje autorytaryzmu, wyraźne przejawy postaw autokratycznych w szkole lub innych środowiskach wychowujących należy minimalizować bądź neutralizować emocjonalnym „ciepłem” i postawą „do ludzi”.

Autorytaryzm, niszcząc wszelką ludzką wolność i uniemożliwiając indywidualny rozwój zależnych od autorytarnego przywódcy (lidera) osób, zasługuje na jednoznacznie pejoratywną ocenę społeczną. To już nie błąd w wychowaniu, lecz poważne wypaczenie procesu wychowania uszkadzające osobowość wychowanków i wtórnie kształtujące

⁹⁰ B. ŚLIWERSKI: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 13.

w nich podobną tendencję do zachowań autorytarnych. Autorytaryzm jest zatem ewidentną przeszkodą w afirmatywnym wychowaniu kolejnych generacji.

6.3. Ludzka potrzeba radości życia — antropologiczne spojrzenie na klasyfikację potrzeb psychicznych człowieka

Dbłość o jak najwyższą jakość życia ludzkiego, śródobecna zwłaszcza w pedagogice, kieruje badawcze spojrzenie na etyczno-estetyczny wymiar istnienia człowieka — na jego homeostatyczny mechanizm pogody ducha i afirmowania samego procesu obcowania w świecie.

Skierowanie uwagi na ludzką potrzebę radości życia stanowi jednocześnie apel o poszanowanie godności i delikatności dzieci oraz młodzieży we współczesnej cywilizacji technocentrycznej. Przeżywanie radości życia jest dla dziecka zaspokojeniem jego naturalnej potrzeby, czymś, bez czego nie może się obejść, a nawet żyć. Potrzebę radości życia proponuję więc traktować jako niezależną potrzebę człowieka, a stanu radości życia nie ujmować jedynie jako konsekwencji zaspokojenia innych potrzeb fizycznych, czy też psychicznych.

Doświadczenie radości życia dostępne jest w równym stopniu osobom sprawnym, jak i mniej sprawnym motorycznie, sensorycznie czy intelektualnie, stanowi więc doskonałą płaszczyznę komunikacji wszystkich ludzi, niezależnie od ich stanu zdrowia, kondycji psychofizycznej, wieku życia czy wykształcenia.

„Badania nad szczęściem to prastary temat filozofii. Jest to jednak temat, który wraz z każdym kolejnym pokoleniem i z każdym następnym człowiekiem pojawia się na nowo, ponieważ każdy rodzi się z potrzebą bycia szczęśliwym i podobnie jak jego przodkowie od nowa musi badać, czym jest szczęście i co czyni go szczęśliwym”⁹¹ — pisał nie bez racji oświeceniowy filozof niemiecki Christian Garve. Proponuję więc, by kategoria pedagogiczna, o której mowa, rozpatrywana była jako ideał, wartość, czynnik konstytuujący sens wychowania oraz potrzeba psychiczna człowieka.

⁹¹ CH. GARVE: *Rozprawy popularnofilozoficzne...*, s. 54.

6.3.1. Radość życia jako potrzeba psychiczna, czynnik napędowy i motyw działania

Założenie, że niezbywalną ludzką potrzebą jest potrzeba radości, służy zwiększeniu indywidualnych i makrospołecznych szans realizacji wychowania w radości życia. Niestety, potrzeba ta nie została dotychczas uwzględniona w uznawanych klasyfikacjach potrzeb ludzkich, dlatego też znacznie utrudniony jest rozwój naukowej refleksji nad tym zagadnieniem.

W argumentacjach dotyczących istnienia psychicznej potrzeby radości świadomie pominięto ustalenia definicyjne potrzeb ludzkich (Kazimierz Obuchowski, Siergiej Rubinsztejn, Janusz Reykowski) oraz ich typologie. Pojęcia potrzeby, popędu i motywu występują często blisko siebie, a ich wzajemny stosunek nie jest jednoznacznie określony. Kwestia wydaje się interesująca, gdy spojrzymy na radość nie tylko jako na potrzebę, ale także **motyw działania**.

Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, niezaspokojona potrzeba jest motywem, który pobudza do podjęcia lub kontynuowania już rozpoczętego działania, zmierzającego do osiągnięcia celu, który z kolei przynosi zaspokojenie potrzeby⁹². Nie można pominąć różnic indywidualnych, dotyczących głównie:

- form manifestowania się potrzeby radości życia u człowieka,
- stałości lub zmienności tejże potrzeby w filo- i ontogenetycznym rozwoju człowieka,
- sposobu jej zaspokajania,
- nasilenia odczuwania danej potrzeby, na przykład w zależności od wieku życia,
- reakcji na niemożność jej zaspokojenia.

Fakt znacznego zindywidualizowania potrzeb psychicznych zdaje się potwierdzać przypuszczenie, że nie każdy odczuwa potrzebę radości w równym stopniu; co więcej, człowiek inaczej zaspokaja ją w dzieciństwie, inaczej zaś w wieku dojrzałym⁹³. Wykształcenie się potrzeby radości w rozwoju ontogenetycznym i filogenetycznym człowieka zależy od wielu czynników, których nie sposób w tym miejscu wymienić. Podajmy jedynie te, które interesują nas najbardziej, mianowicie: doświadczenie, społeczne otoczenie jednostki wraz z utrwalonymi wzorami postępowania, a także wpływ kultury i wychowania.

⁹² Podaję za: M. JAROSZ: *Psychologia lekarska*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1978, s. 70.

⁹³ A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości...*, s. 117—118.

6.3.2. Skutki deprywacji potrzeby radości życia we wczesnym dzieciństwie

Żywimy przekonanie, że radość życia jest oczywistym i niepodważalnym dobrem, niemalże aksjomatem. „O zdrowiu, radości czy prawie sędzimy, że są dobrami same przez się, to znaczy, że są warte tego, by o nie zabiegać, bo lepiej, aby były, niż aby ich nie było”⁹⁴. Jednak nawet to, co niepodważalne, domaga się ochrony, chociażby w postaci uzasadnienia, które może stanowić niezbędne wzmocnienie naukowej asymilacji tej specyficznie ludzkiej wartości.

Niezaspokojona potrzeba radości życia prowadzi najczęściej do rozpaczliwego poszukiwania jej substytutów w postaci narkotycznej euforii lub upojenia alkoholowego. Do innych niebezpieczeństw związanych z brakiem radości w życiu młodego człowieka należy zagrożenie uczestnictwem w agresywnym entuzjazmie zbiorowym w grupach kontrkulturowych, poszukiwanie satysfakcji w promiskuityzmie, wreszcie rozwój zaburzeń nerwicowych, a nawet chorób psychicznych. Deprywacja potrzeby radości życia może więc w skali społecznej przynieść niepożądane skutki w postaci wzrostu patologii indywidualnych i zbiorowych.

Podobne uzasadnienie przedstawia Jean Ruskin: „Jest to rzecz ważna, by każdego dnia wysublimowany »zmysł radości« i silna wola pokrywały codzienne zapotrzebowanie człowieka na radość. Wówczas nigdy nie nastąpi jej bankructwo, a głód radości będzie zaspokajany bez potrzeby uciekania się do ekstrawaganckich uciech”⁹⁵.

Stymulowanie radości życia może mieć również niebagatelne znaczenie w zapobieganiu syndromowi „wypalenia zawodowego” charakteryzującego się znużeniem psychicznym, nadmiernym rygoryzmem, deprecjonowaniem innych osób oraz zrutynizowaniem czynności zawodowych. Należy wspomnieć także o innym, rozprzestrzeniającym się gwałtownie w ostatnich latach, zagrożeniu nadaktywnością zawodową — pracoholizmie i internetoholizmie, w których leczeniu warto skorzystać z proponowanego sposobu terapii. Współradowanie się jako zdolność przeżywania radości w związku ze szczęściem innych zdaje się istotną częścią właściwie pojmowanego wychowania.

⁹⁴ W. TATARKIEWICZ: *Obrachunek i nakazy, uczciwość i dobroć*. W: M. ŚRODA: *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 177.

⁹⁵ Ibidem, s. 160.

6.3.3. Dyskurs nad istnieniem ludzkiej potrzeby radości życia

Po przeanalizowaniu kilku uznawanych powszechnie klasyfikacji potrzeb ludzkich (Abrahama Masłowa, Henriego Murraya, Tadeusza Tomaszewskiego) zastanówmy się nad przyczynami nieuwzględnienia w nich potrzeby radości życia, a także nad możliwościami umieszczenia jej w którejś z kategorii ludzkich potrzeb psychicznych.

Według Murraya główną tendencją potrzeby zabawy jest szukanie radości, a podstawowymi objawami tejże potrzeby są dobry humor, beztroska i kierowanie się fantazją⁹⁶. W tym celu spróbujemy wykluczyć jeszcze jeden wariant myślenia, ten mianowicie, który traktuje radość nie jako potrzebę, lecz konsekwencję zaspokojenia innych potrzeb, na przykład potrzeby zabawy. Z poglądem tym nie można się zgodzić, gdyż zadowolenie nie zawsze towarzyszy ich zaspokajaniu⁹⁷. Obowiązuje bowiem zasada malejącego zadowolenia z dalszego zaspokajania potrzeby — aż do zupełnej obojętności, czy nawet niechęci. Ponadto, bez odpowiednio ukształtowanych i silnych potrzeb nie ma też radości podczas ich zaspokajania.

Możemy doszukiwać się także pewnych uwarunkowań cywilizacyjnych, ponieważ specyficzną cechą wyspecjalizowanej techniki jest jej niechętny stosunek do wszystkich niematerialnych potrzeb i zainteresowań człowieka, proponuje ona „sztuczne” potrzeby, zaspokajane głównie przez prowokowanie form technicznych⁹⁸. Cywilizacja techniczna tworzy liczne „reklamowe” pseudopotreby, a naturą człowieka staje się stan ciągłego zapotrzebowania na coś; rzadziej, niestety, egzystencjalnego, a częściej konsumpcyjnego niepokoju. Rozbudzenie namiętności posiadania doprowadza do dość groźnego przekonania, że jakość życia zależy od liczby rzeczy posiadanych na własność. Niestety, afirmacja życia nie jest naszą własnością, raczej „darem niebios”, „uśmiechem losu” i najlepszym dowodem duchowego wysiłku samego człowieka. W cywilizacji informatycznej, nierzadko deprecjującej ludzkie uczucia, potrzeba radości sprzyja dążeniu jednostek ludzkich do sensownej egzystencji oraz świadomości pełni życia.

Pewna trudność psychologicznego usankcjonowania potrzeby radości odnosi się również do niebezpieczeństw realizowania programu ży-

⁹⁶ Podaję za: S. SIEK: *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 1983, s. 202.

⁹⁷ S. GARCZYŃSKI: *Potreby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1972, s. 19.

⁹⁸ J. BAŃKA: *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988, s. 188.

ciowej radości za wszelką cenę i niejako pozaetycznie. Obawa, iż rozszerzy się zakres społecznej tolerancji także na radość z cudzego niepowodzenia, własnego nieszczęścia itd., wydaje się bezzasadna. Podobnie zagrożone musiałyby być także inne niekwestionowane potrzeby ludzkie, takie jak: potrzeba miłości, bezpieczeństwa czy przynależności.

Gdyby potrzeba radości życia nie należała do natury ludzkiej, człowiek nie walczyłby o przezwyciężenie depresji, nihilizmu i nie byłby w tej walce o krótką chwilę radości tak bardzo zdeterminowany. Prawdopodobnie również nie życzyłby wszystkim, których darzy sympatią, szczęścia i pomyślności, nie sprawowałby pieczy nad wychowaniem młodych generacji w pogodzie ducha, optymizmie i umiłowaniu wartości życia.

6.3.4. Afirmacja życia — moralne przeznaczenie człowieka i zobowiązanie

W teorii wychowania hinduskiego pedagoga i filozofa Rabindranatha Tagorego odnajdujemy stwierdzenie, że „specyficzną właściwością okresu dzieciństwa jest potrzeba pogodnego w nim uczestniczenia”⁹⁹. Istotnie, nietrudno spostrzec niemal instynktowny pęd człowieka do radości, który można by nazwać potrzebą radości z uwagi na to, że jej deficyt prowadzi do poważnych zaburzeń rozwoju emocjonalnego, społecznego i moralnego. Człowiek intuicyjnie dąży do szczęścia, a dążenie to staje się siłą napędową całego jego życia¹⁰⁰.

Zdaniem Natalii Han-Ilgiewicz i Paula Wilhelma Kepplera, przeżywanie radości jest dla dziecka zaspokojeniem jego naturalnej potrzeby, czymś, bez czego nie może się obejść, a nawet żyć¹⁰¹. Ujawniając własne stanowisko w tej kwestii, uważam, że bez radosnych doznań można przeżyć, a nawet żyć przyzwoicie, trudniej natomiast funkcjonować potencjalnie oraz przyjmować postawy perfekcjonistyczne, określane czasami jako postawy prometejskie czy apollońskie¹⁰². Izaak

⁹⁹ Z. KRAWCZYK: *Rabindranath Tagore — poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania...*, s. 216.

¹⁰⁰ T. ŚLIPKO: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1984, s. 78.

¹⁰¹ Por. N. HAN-ILGIEWICZ: *Potrzeby psychiczne dziecka*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968.

¹⁰² Postawę prometejską charakteryzuje zbiór wartości altruistycznych, takich jak pragnienie służenia wspólnocie, troska o szczęście innych, natomiast w postawie

Paszi charakteryzuje szczegółową postać potrzeby radości życia — potrzebę śmiechu rozumianą jako głębokie dążenie jednostek i społeczeństw¹⁰³.

Odpowiednio wykorzystane i ukierunkowane potrzeby śmiechu, jakie przejawia młodzież, mogą nadać procesom wychowania i socjalizacji nieco bardziej subtelny i wyższy kulturowo kształt. Oczywiście, w pogodnym wychowaniu człowieka nie chodzi jedynie o zaspokojenie potrzeby śmiechu, gdyż śmiech w większym stopniu należy do reakcji fizjologicznych niż do potrzeb psychicznych.

Przyjmując założenie, że każda wspólnota ludzka potrzebuje komizmu, Kazimierz Żygulski przekonuje: „[...] potrzeba komizmu jest powszechna i stała w każdej ludzkiej zbiorowości, zmienne są natomiast jej konkretne przejawy oraz nasilenie. Postacią i formą uprawianego komizmu różnią się — i to znacznie — nie tylko zbiorowości i grupy ludzkie, różnią się też epoki historyczne. Dotyczy to jednak nie tyle samej potrzeby, gdyż ona istnieje zawsze, ile jej intensywności i sposobów kulturowej ekspresji¹⁰⁴.

Eudajmonistyczna teoria Johanna Gottfrieda Herdera kojarzy człowieczeństwo ze szczęśliwością i z radością życia. „Po to przyroda stworzyła wszystkie twory na ziemi, aby każdy z tych tworów w swoim czasie odczuwał szczęśliwość”¹⁰⁵ — pisze filozof. Szczęście, pojmowane jako dobro indywidualne, staje się celem moralnego przeznaczenia człowieka, istnieje ono w każdym człowieku i każdy ma w sobie „miarę swego szczęśliwości”¹⁰⁶. Nie jest więc możliwe, aby człowiek jako istota, której przeznaczeniem jest szczęście i radość życia, nie odczuwał podobnej potrzeby.

Wypada dodać, że prawdopodobnie nienadaremnie Ziemia wykonuje radosny ruch dookoła Słońca, który nie tyle jest jej przeznaczeniem czy koniecznością, ile świadectwem szczęściopotencjalnego istnienia. Można orzec wprost, że człowiek jest istotą powołaną, a nawet zobowiązaną do uprawnionej etycznie afirmacji życia.

apollinijskiej na szczycie wartości znajduje się twórczość artystyczna i naukowa, produkcja i konsumpcja dóbr kultury. S. OPARA: *Jak istnieją wartości*. W: *Z zagadnień filozofii człowieka*. Red. J. STARAŃCZAK. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, s. 97.

¹⁰³ I. PASZI: *Powaga śmieszności*. Przeł. K. MINCZEWA-GOSPODAREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 41.

¹⁰⁴ K. ŻYGULSKI: *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976, s. 32.

¹⁰⁵ E. STARZYŃSKA-KOŚCIUSZKO: *Idea człowieczeństwa w filozofii Johanna Gottfrieda Herdera. Od idei metafizycznej do „ziemskiego” humanizmu...*, s. 50.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 50—51.

6.3.5. Znaczenie potrzeby radości życia w prakseologii pedagogicznej

Potwierdzeniem istnienia potrzeby radości w rodzaju ludzkim wydają się także spostrzeżenia typowo prakseologiczne. „Dzieci nie tyle tęsknią za wygodnymi ławkami szkolnymi czy też drogami przyzwyczajeniami, co za samą radością życia” — wyrażał wielokrotnie swoje przekonanie Rabindranath Tagore¹⁰⁷. Janusz Korczak domagał się uznania prawa dziecka do radosnego dzieciństwa, gdyż bez pogodnego dzieciństwa całe dorosłe życie jest kalekie. W innym miejscu zapisał: „[...] pozwólmy dzieciom błędzić i radośnie dążyć do poprawy. Dzieci chcą się śmiać, biegać, swawolić. [...] Tu musi panować atmosfera szerokiej tolerancji dla żartu i psoty. Tu nie ma miejsca dla żelaznego obowiązku, kamiennej powagi, twardego przymusu i bezwzględного przekonania”¹⁰⁸. W jego odczuciu szkoła powinna być prawdziwą „akademią” radości. Obserwując dziecięce zabawy, Stefan Garczyński zauważa, że w istocie gra się nie w piłkę, warcaby czy w berka, lecz „gra się o radość”¹⁰⁹, to radość jest zasadniczym motywem zabawy.

Co więcej, „gra o radość” toczy się nie tylko w okresie dzieciństwa; chyba nigdy człowiek nie wyrasta na tyle ze swych lat dziecięcych, by nie szukał w swym otoczeniu i w sobie samym oparcia i radości życia. Tenże sposób percypowania potrzeby afirmowania życia podziela Antoni Kępiński, a także Johan Huizinga¹¹⁰. W świętowaniu karnawałowym czy w innych formach rozrywki człowieka dorosłego można odnaleźć autentyczne poszukiwanie przekroczenia codzienności w odświętnym kierowaniu się ku różnym „odcieniom” radości istnienia. Będzie to jednak radość wtórna, dostępna tylko ludziom duchowo dojrzałym, zachowującym odwagę w przejawianiu tejże „wyższej naiwności”.

Zakorzenioną głęboko w podświadomości potrzebę radości widać także w dziecięcych wytworach. Tęsknoty i marzenia wyrażone w symbolice rysunków w postaci obiektów natury: słońca, ptaków, drzew, kwiatów, w płaszczyźnie racjonalnej odzwierciedlają otaczającą rzeczywistość, w symbolicznej — komunikują, co dla dziecka jest ważne

¹⁰⁷ Podają za: Z. KRAWCZYK: *Rabindranath Tagore — poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania...*, s. 231.

¹⁰⁸ J. KORCZAK: *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958. Zob. też J. KORCZAK: *Myśli...*, s. 23.

¹⁰⁹ S. GARCZYŃSKI: *O radości*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1983, s. 37.

¹¹⁰ A. KĘPIŃSKI: *Rytm życia*. Warszawa, Wydawnictwo „Sagittarius”, 1992. Zob. też J. HUIZINGA: *„Homo ludens”: zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. KURECKA, W. WIRP-SZA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1985.

i czego potrzebuje. Z uwagi na to w ramach wychowania do radości życia zabiegam także o należne miejsce dla potrzeby szczęścia i afirmacji istnienia.

Przemyślenia nad istotą i znaczeniem potrzeby radości w życiu dziecka pozwalają wysunąć następujące uogólnienia. Mam nadzieję, że nie zostaną one uznane kategorycznie za pewnik, ale raczej za hipotezy:

1. Potrzeba radości jest naturalną potrzebą człowieka nie tylko w okresie dzieciństwa, ale w całym jego życiu.
2. Należy ona do grupy potrzeb określonych jako: naturalne, psychiczne, wyższe, czyli duchowe, oraz pierwotne — wrodzone, a także nabyte w toku życia, czyli wtórne.
3. Może być ona nie tylko różnie zaspokajana, w odmienny sposób uzewnętrzniana, ale także udaremniana. Zdolność modyfikowania potrzeby radości daje możliwość treściowego wzbogacania jej w procesie wychowania.
4. Świadomość zależności, jaka zachodzi między uznaniem potrzeby ludzkiej i ustanowieniem prawa, akcentuje doniosłość problematyki. Prawa dziecka stanowią gwarancję społeczeństwa, że zrobi wszystko, aby prawidłowo mogły być zaspokajane jego potrzeby. W społecznościach osób wrażliwych na los ludzki potrzeba radości, jak i prawo dziecka do radości nie powinny być zbagatelizowane.

Pytanie o liczbę potrzeb psychicznych jest pytaniem otwartym. Zarówno ich liczebność, jak i przede wszystkim jakość są miernikiem rozwoju osobowości. Sankcjonowanie nowych potrzeb, bardziej różnorodnych i subtelnych, pobudza człowieka do coraz wszechstronniejszej aktywności w celu ich zaspokojenia¹¹¹. Usytuowanie wśród nich potrzeby radości życia może rozszerzyć dotychczasowe typologie, w praktyce pedagogicznej natomiast — generować wzrost afirmatywnych postaw życiowych.

6.4. Prawo do radości i zobowiązanie do życia szczęśliwego — wychowawczy sens przywilejów i obowiązków

Prawo dziecka do radości życia zostanie tu ujęte w kontekście ochrony praw dziecka, a także usytuowane w filozoficzno-pedagogicz-

¹¹¹ B. CZEREDRECKA: *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988, s. 6.

nej refleksji naukowej. Omówione zostaną czynniki utrudniające usankcjonowanie, a przede wszystkim respektowanie licznych praw¹¹² dziecka, w tym również jego prawa do szczęścia. Propozycje i sugestie dotyczyć będą między innymi kwestii „otwartości” prawnej, rozumianej jako stała tendencja do rozszerzania dotychczasowego katalogu praw człowieka.

Problematykę ochrony praw dziecka wiąże się na ogół z przepisami prawnymi. Tymczasem jest ona zagadnieniem interdyscyplinarnym, którym zajmować powinni się nie tylko prawnicy, ale również psycholodzy i pedagodzy, socjolodzy i filozofowie. W refleksji nad prawami dzieci wykraczać trzeba poza sferę *stricte* prawną; nie można przecież mówić o tym, jakie przepisy prawne chronią prawa dzieci, nie wiedząc, jakie prawa winny być chronione, a tego typu specyfikacje nie mogą zawierać się wyłącznie w przedmiocie nauk prawnych. Tak więc, z jednej strony przemiany w pedagogice torują drogę nowym rozwiązaniom prawnym, z drugiej zaś — normy prawne dynamizują przemiany klimatu wychowawczego. Treści dokumentów prawnych mogą być spożytkowane na przykład w określaniu celów wychowania.

Prawa dziecka stanowią potencjalną gwarancję społeczeństwa, że zrobi wszystko, aby prawidłowo mogły być zaspokajane potrzeby dziecka¹¹³, uzmysławiają także podstawy godności człowieka i wolności jego woli.

W kwestii ochrony praw dzieci pedagodzy wypowiadają się w następujący sposób: po uzyskaniu równouprawnienia przez Murzynów i kobiety, dzieci są ostatnią dyskryminowaną grupą istot ludzkich. Kończące się stulecie było epoką, niespotykanej na taką skalę w żadnym z poprzednich okresów dziejów ludzkości, hekatombi dziecka. To ono okazało się najbardziej pokrzywdzoną istotą w obydwu wojnach światowych, padło ofiarą holokaustu i rewolucji, ono było i nadal jest przedmiotem wszelkiego rodzaju prześladowań i dyskryminacji ze względów rasowych, etnicznych, religijnych i kulturowych. Dziecko było i wciąż jest ofiarą przemocy fizycznej i gwałtu, na przykład w byłej Jugosławii, nadal umiera z głodu w krajach Trzeciego Świata, w których utrzymuje się też niezmiennie najwyższy wskaźnik śmiertelności dzieci. Ono zmuszane jest także dziś do poniżającej i niewolniczej pracy zarobkowej, ginie na ulicach metropolii z rąk różnego autoramentu szwadronów śmierci w krajach rządzonych przez zbrodnicze mafie. Wreszcie pada ofiarą kanibalizmu nawet ze strony rodzi-

¹¹² *Dziecko i jego prawa*. Red. E. Czyż. Warszawa, Wydawnictwo Komitetu Ochrony Praw Dziecka, 1992, s. 32.

¹¹³ *Pakty praw człowieka w procesie edukacji*. Red. K. STECH, B. RATUŚ. Zielona Góra, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1994, s. 59, 82.

ców w okresie wielkiego głodu na Ukrainie w latach trzydziestych minionego stulecia. To tylko część plag gnębiących ludzkość XX wieku, który za sprawą Ellen Key miał się okazać stuleciem dziecka¹¹⁴.

Wiek XXI otwierają nowe wyrafinowane formy krzywdzenia dzieci i młodzieży: wydarzenia w Biesłanie — masowy mord dzieci na terenie szkoły, akty terroryzmu w Iraku i innych częściach kuli ziemskiej, nadal nierozwiązana sytuacja śmierci głodowej młodych osób w Afryce, brak środków na podstawową edukację w wielu krajach świata, poważne problemy deprawacji dzieci w Ameryce i na niektórych obszarach Europy.

6.4.1. Pakty praw człowieka w walce o ludzkie szczęście

Swoistym paradoksem historii jest fakt, że ludzkość uchwała genewską Konwencję o prawach dziecka po I (1924) i Powszechną deklarację praw człowieka po II wojnie światowej (1948). Daremność tych wysiłków wobec wszelkich aktów przemocy szczególnie dotkliwie odczuwa pedagogika.

Przypomnijmy, iż rola Deklaracji praw dziecka (1959) polegała przede wszystkim na znaczącym poszerzeniu katalogu praw dzieci. Dokument ten próbuje określić, jakie treści zawierają się w stwierdzeniu, że każde dziecko powinno otrzymać wszystko to, co ludzkość ma najlepszego, a więc wychowanie w duchu pokoju, tolerancji, braterstwa, a w moim przekonaniu — także w duchu radości¹¹⁵.

Komentarz do preambuły Konwencji o prawach dziecka (1989) zawiera natomiast takie oto sformułowanie: „[...] cała praca dydaktyczno-wychowawcza zawierać się winna w prowadzeniu ku pełni życia, harmonii, radości, samorealizacji i zaspokajaniu podstawowych potrzeb jednostki”¹¹⁶. W preambule Konwencji o prawach dziecka na uwagę zasługuje ponadto zasada, że „dziecko dla harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia”¹¹⁷.

¹¹⁴ B. CHMIEŁOWSKI: *Pedagogika końca XX wieku między zwątpieniem a nadzieją*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. ŚLIWIERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, s. 49—50.

¹¹⁵ *Dziecko i jego prawa...*, s. 9.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ A. MUDRECKI, S. STADNICZEŃKO: *Konwencja o prawach dziecka*. Opole, Wydawnictwo „Vademecum”, 1992, s. 8—9.

Występujące w aktach prawnych pojęcie „dobro dziecka” wydaje się pojęciem istotnym, ciągle jednak nie w pełni określonym i różnie interpretowanym. Brak jego precyzji powoduje wielokrotnie naruszenie praw dziecka, określonych ogólnie w konwencji¹¹⁸.

Inną przyczyną trudności respektowania, a nawet uznania praw dzieci jest fakt, że akty prawne, mimo deklaracji o podmiotowości dziecka, ujmują zagadnienie praw wyłącznie w kategoriach opieki, jaka dzieciom przysługuje, dlatego też łatwiej zaakceptować prawne zobowiązanie rodziców do zapewnienia dziecku szczęśliwego dzieciństwa, niż przyznać mu — jako pełnoprawnemu podmiotowi — na przykład prawa do radości życia.

Nieprzestrzeganie praw dzieci jest, jak się wydaje, także wynikiem utrwalenia się w naszej kulturze pewnego obyczaju: oczywistości przedmiotowego traktowania dzieci, których rodzice nierzadko prezentują pogląd, iż dziecko jest ich własnością, dlatego mogą z nim zrobić, co zechcą¹¹⁹. Prawnicy natomiast uważają, że mały członek społeczeństwa jest niewiarygodny.

Jak wskazuje Marian Balcerek, do czasu pełnoletności człowiek ma ograniczoną zdolność czynności prawnych lub zdolności tej w najmłodszym wieku w ogóle nie ma¹²⁰. Ten sposób podejścia do praw człowieka sprawia, że status dzieci w społeczeństwie jest inny niż ludzi dorosłych. Wizja świata, która się za tym kryje, jest świadectwem nierówności i protekcyjizmu. Tymczasem każda jednostka ludzka posiada określone prawa nie z czyjś nadania, ale z samej natury swego istnienia.

Już Janusz Korczak uważał, że dzieciom przysługują prawa, i to nie z łaski dorosłych, lecz z racji ich człowieczej natury, z faktu przynależności do ludzkiej społeczności. Dziecko nie jest człowiekiem potencjalnym, jest w pełni człowiekiem — człowiekiem przeżywającym okres szczególnie intensywnej nauki człowieczeństwa¹²¹. Skoro zaś zasadniczym prawem każdego człowieka jest prawo do samostanowienia, w moim rozumieniu oznacza ono możliwość rozstrzygnięcia przez same dzieci, w jakiej mierze przysługuje im prawo do afirmacji życia. Beztroski uśmiech szczęśliwego dziecka to rodzaj piękna, o które w wychowaniu warto zabiegać¹²². Istotnie — radość jest dobrem powszechnie

¹¹⁸ *Dziecko i jego prawa...*, s. 81, 87.

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 11.

¹²⁰ M. BALCEREK: *Prawa dziecka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.

¹²¹ Podają za: E. STARZYŃSKA-KOŚCIUSZKO: *Idea człowieczeństwa w filozofii Johanna Gottfrieda Herdera...*, s. 74.

¹²² B. ARUSZTOWICZ: *W trosce o uśmiech chorego dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 5.

uznawanym i pożądanym, nie dano temu jednak wystarczająco stanowczego wyrazu ani w prawodawstwie, ani też w pedagogice.

Przedstawmy, sformułowaną w kategoriach formalnoprawnych, typologię praw dziecka¹²³:

1. Prawa osobiste dziecka (dobra osobiste): prawo do zdrowia, wolności, czci, swobody sumienia, nazwiska, wizerunku, nietykalności, tajemnicy korespondencji, twórczości naukowej, artystycznej, wynalazczości, miłości, nadziei, odpowiedniego poziomu życia.
2. Prawa dziecka do wychowywania się w rodzinie w atmosferze szczęścia.
3. Prawo dziecka do adopcji.
4. Prawo dziecka do oświaty i nauki.
5. Prawo dziecka do kultury, wypoczynku i rozrywki (zabawy dającej radość).
6. Prawo dziecka do ochrony zdrowia.
7. Prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski, normalnego życia, nauki, oświaty, opieki zdrowotnej, przygotowania zawodowego.
8. Prawo dziecka do wszechstronnego rozwoju osobowości, swobody wyznania i światopoglądu.
9. Prawo dziecka do dostępu do informacji.
10. Prawo socjalne dziecka (do zapewnienia standardu życia, ubezpieczeń socjalnych, pomocy pieniężnej, rzeczowej, w usługach, do zasiłków rodzinnych, renty rodzinnej, świadczeń z tytułu bycia w rodzinie zastępczej, do pomocy społecznej w przypadku choroby, bezdomności, klęski żywiołowej lub ekologicznej).
11. Prawa mniejszości (do posiadania własnej kultury i korzystania z niej, do praktykowania religii, używania języka, braku dyskryminacji).
12. Prawo dziecka do ochrony przed wyzyskiem i poniżającym traktowaniem.
13. Prawa dziecka naruszającego prawo wskutek popełnienia czynów zabronionych.

Zamieszczona typologia praw dziecka nie zawiera analizowanego tu prawa do radości życia, wymieniono w niej jednak prawo do nadziei. Rozumiejąc semantyczną bliskość nadziei i pogody ducha, wypada cieszyć się z takiej systematyzacji i z pewną determinacją zmierzać do kolejnych ustaleń. Uzasadnienia braku prawa człowieka do szczęścia i radości można poszukiwać w stanowisku, że radość życia stanowi raczej wymóg etyki niż prawa.

¹²³ A. MUDRECKI, S. STADNICZEŃKO: *Konwencja o prawach dziecka...*, s. 30.

6.4.2. Radość życia – wymóg etyki czy prawa?

Radość życia jest istotnie wymogiem etyki, ale wymogi te mogą znaleźć, i często znajdują, swój wyraz w ustaleniach prawnych, wspierających i ochraniających z kolei zachowania słuszne etycznie.

Psychologiczna teoria prawa Leona Petrażyckiego zakłada ścisłą współzależność między oddziaływaniami pedagogicznymi prawa i stanem psychiki społecznej¹²⁴. Jeślibyśmy uznali zjawiska prawne za swoiste przeżycia etyczne, imperatywno-atrybutywne, to musielibyśmy prawo do radości życia nazwać prawem intuicyjnym. Prawo intuicyjne nie zawiera wyobrażeń faktów normatywnych, natomiast pojawia się w nim świadomość obowiązku właściwego postępowania. Treść tego prawa zależy od charakteru każdego człowieka, jego wykształcenia, wychowania, od przynależności do grupy społecznej, rodzaju pracy, od osobistych znajomości, więc ma ono charakter indywidualny.

Radość dziecka, jako że pozostaje w ścisłym związku z przeżyciami etycznymi oraz z emocjami obowiązku, można zaliczyć do zjawisk intuicyjnoprawnych, mających powiązanie z sumieniem. Prawa intuicyjnego i prawa pozytywnego — z ich kodeksami i normami — nie musi jednak zakłócać dysonans; prawo intuicyjne może z biegiem czasu przekształcić się w prawo pozytywne¹²⁵. Możliwość taką zauważam także w odniesieniu do opisywanego tu prawa dziecka do radości życia.

Przemyślenia wymaga natomiast sformułowane nie tyle w kategoriach formalnoprawnych, ile filozoficzno-psychologicznych prawo do afirmacji życia, które zostanie tu określone również jako prawo do szczęścia, zadowolenia z życia oraz do wesołości.

6.4.3. Prawo do afirmacji życia i jego modyfikacje

Prawo do afirmacji życia często bywa niedoceniane; wielu mówi o radości z największą pogardą, udając „wielkiego ducha” bądź bogate doświadczenie, inni zaś w radości wietrzą wroga pobożności. Tymczasem radość stanowi nieodzowną dla życia duchowego i cielesnego siłę

¹²⁴ A. DRABAREK: *Prawo intuicyjne i jego rola w kształtowaniu porządku społecznego w ujęciu Leona Petrażyckiego*. W: *Filozofia społeczna: w kręgu wybranych zagadnień*. Red. L. ZDYBEL. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1993, s. 36.

¹²⁵ Ibidem, s. 35.

i wartość — prawo człowieka. Po rozpoznaniu smaku mleka dziecko ma prawo do rozpoznania „smaku radości”. Radość jest pierwszym i podstawowym prawem dzieci. Przeżywanie radości jest równie ważne, jak pożywienie czy edukacja¹²⁶. Radość, do której ma ono prawo, pozostaje jego subtelną własnością i przywilejem¹²⁷.

Wiele programów politycznych uznaje szczęście za wartość naczelną. W Konstytucji Stanów Zjednoczonych prawo do szczęścia uznane zostało za podstawowe prawo człowieka. Szczęście traktowane jest w niej jako społeczny wskaźnik słuszności decyzji politycznych¹²⁸. Prawo do szczęścia dotyczy wszystkich obywateli, nie jest jedynie prawem dziecka do szczęśliwego dzieciństwa. Wynika to z niezbitego przekonania, że nie można mówić o respektowaniu praw dziecka w oderwaniu od respektowania praw człowieka. Świadomość prawa człowieka do szczęścia jest powszechna i tkwi w nim bardzo głęboko.

To, że każdy człowiek ma prawo do szczęścia, nie oznacza jednak, że każdemu się ono należy, ani też że każdemu powinno być dane bez jego własnego udziału. Szczęście jako jedno z życiowych oczekiwań wymaga równie intensywnych starań, jak realizacja wszelkich innych zamierzeń¹²⁹. Traktując szczęście nie jako dar losu, lecz jako nagrodę, część osób uważa szczęście bez zasługi za stan nędzny, niezadowalający, a roszczenie sobie prawa do szczęścia w takich okolicznościach uznaje za nieuzasadnione, a nawet niemoralne.

Najgłębsze związki moralności i szczęścia znajdują wyraz w pojęciu obowiązku szczęścia i prawa do szczęścia. Stanowisko Władysława Tatarkiewicza podziela Andrzej Banach, twierdząc, że człowiek ma uzasadnione prawo do zadowolenia z życia¹³⁰. Konrad Lorenz, twórca nowoczesnej etologii, uzasadnia prawo do optymizmu stanem samoświadomości człowieka w trudnych warunkach technokratycznego rozwoju naszej cywilizacji.

Wprawdzie ludzkości grozi ogromne niebezpieczeństwo popełnienia samobójstwa za pomocą broni jądrowej, wprawdzie ludzkość jest na najlepszej drodze do utraty wszystkich owych cech, które znamionują prawdziwe człowieczeństwo; nawet gdybyśmy mieli uniknąć szybkiego samobójstwa, grozi nam nastanie porządku świata już nieludzkiego.

¹²⁶ P.W. KEPPLER: *Więcej radości...*, s. 4.

¹²⁷ J. OSIECKA: *Prawo do radości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6, s. 3.

¹²⁸ Podaję za: J. CZAPIŃSKI: *Psychologia szczęścia*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994, s. 7.

¹²⁹ H. IZDEBSKA: *Szczęście dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988, s. 6, 26.

¹³⁰ Por. A. BANACH: *O szczęściu*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1988.

Dają się jednak zauważyć wyraźne oznaki, że rozpoczyna się zbawczy ruch odwrotny, a punkt kulminacyjny rozwoju technokratycznego został przekroczony.

Jako ludzie świadomi swego powołania, mamy moralny obowiązek takiego działania, jak gdybyśmy byli optymistami, jednakże do takiego optymizmu mamy również pewne prawo. Należy więc żywić nadzieję, że większość ludzi zrozumie zagrożenie ludzkości jako gatunku, a przede wszystkim niebezpieczeństwo regresu jej człowieczeństwa, zanim zamknijemy sobie drogę do osiągnięcia porządku społecznego bardziej ludzkiego niż obecny. To, co możemy zrobić, to przede wszystkim przeciwdziałać zgubnemu wpływowi technokratycznego porządku społecznego na wychowanie naszych dzieci. Najlepszą szkołą, w jakiej młody człowiek może się nauczyć, że świat ma swój sens, jest bezpośredni kontakt z samą przyrodą. Doprawdy, należałoby dzisiaj młodym ludziom bardzo gruntownie udostępnić wielkość i piękno tego świata, aby nie pozwolić im popaść w rozpacz i zwątpienie wywołane obecną sytuacją ludzkości¹³¹. W pedagogice opiekuńczej Józefa Czesława Babickiego specyficznym prawem dziecka jest między innymi prawo do wesołości¹³² związane z prawem do bycia dzieckiem oraz do doświadczania spokojnego dzieciństwa.

6.4.4. Zobowiązanie do troski o cudze szczęście – cel moralnego życia człowieka

„Jeżeli chodzi o szczęśliwość, do której mam obowiązek dążyć jako do mojego celu, to musi to być szczęśliwość innych ludzi, których dozwolony cel czynię tym samym moim własnym — zapisał Immanuel Kant. Przeciwwstawienie owemu celowi rzekomego zobowiązania do troski także o moją własną szczęśliwość, a tym samym traktowanie tego mojego naturalnego i tylko subiektywnego celu jako obowiązku, jest jednak pozornym, częstokroć wysuwanym zarzutem przeciwko podziałowi obowiązków. Przeciwności losu, ból i niedostatek stanowią wielkie pokusy do uchybienia naszym obowiązkom. Zamożność, siła, zdrowie i w ogóle powodzenie, które przeciwstawiają się ich wpływowi, można zatem uważać także za cele, które są zarazem obowiązkiem przyczyniania się do własnej szczęśliwości, a nie tylko dążenia do cu-

¹³¹ K. LORENZ: *Regres człowieczeństwa...*, s. 171—174.

¹³² A. KAMIŃSKI: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 33.

dziej. Ale wówczas celem nie jest ta własna szczęśliwość, lecz moralność podmiotu, a szczęśliwość stanowi jedynie środek służący do usunięcia przeszkód, które stoją na drodze do tego celu”¹³³.

Człowiek może poświęcić część swojej pomyślności dla innych, bez nadziei na odpłatę, i tym samym pomnożyć własne szczęście. Troska o moralne zadowolenie innych przysparza także wielu sposobności do satysfakcji osobistej. Ale maksyma, aby troszczyć się o szczęśliwość innych kosztem poświęcenia szczęśliwości własnej, klóciłaby się sama z sobą, gdyby uczynić ją normą powszechną. Tak więc ten obowiązek jest tylko obowiązkiem szerokim i odpowiada mu pewien przedział, w którym możemy uczynić mniej lub więcej dla jego spełnienia, choć granic tego przedziału nie da się jednoznacznie określić. Norma odnosi się jednak do maksym, nie zaś do określonych działań.

Dobra kondycja moralna innych należy także do ich szczęśliwości, której popieranie jest naszym obowiązkiem. Ból, który pewnemu człowiekowi sprawiają długotrwałe wyrzuty sumienia, aczkolwiek ma źródło moralne, w swych skutkach jest jednak stanem chorobowym. Troszczenie się, aby owego człowieka nie dręczył ten wewnętrzny wyrzut, to wprawdzie nie mój obowiązek, tylko jego sprawa. Moim obowiązkiem jest wszakże nie czynić niczego, co ze względu na naturę człowieka mogłoby być dla niego pokusą do popełnienia czegoś, za co później go będzie dręczyć sumienie, czyli nie czynić niczego, co się nazywa zgorszeniem. Nie da się jednak wskazać żadnych określonych granic troski o moralne zadowolenie innych¹³⁴.

Człowieka obowiązuje przede wszystkim własna doskonałość i cudza szczęśliwość, natomiast w dalszej kolejności zabieganie o osobiste zadowolenie z życia. Jednak ktoś, kto ma się czuć szczęśliwym dzięki samej tylko świadomości swej prawości, musiał już osiąść ową doskonałość, którą uznaliśmy za cel będący jednocześnie obowiązkiem.

6.4.5. Obowiązek szczęścia, czyli sprawowania pieczy nad własną szczęśliwością

Rozumienie szczęścia jako obowiązku brzmi dość rygorystycznie, ale jeśli powiemy, że szczęście w pewnym stopniu obowiązuje człowie-

¹³³ I. KANT: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*. Przeł. W. GALEWICZ. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005, s. 56–57.

¹³⁴ Ibidem, s. 62–63.

ka, wypowiedź taka na ogół nie wzbudza sprzeciwu. Sądzę, że szczęście jest raczej zobowiązaniem człowieka do sprawowania pieczy nad cudzym i własnym dobrostanem psychicznym niż ortodoksyjnie pojmowanym obowiązkiem.

W przekonaniu Władysława Tatarkiewicza istnieje obowiązek szczęścia; dbałość o własne szczęście może również stanowić obowiązek człowieka. Najpierw ze względu na niego samego: jako właściwy stosunek do życia przynajmniej tych, którym życie dużo dało. Mamy poczucie, że kto może być szczęśliwy, powinien nim być. A następnie ze względu na innych, bo gdy ktoś sam jest szczęśliwy, oddziałuje pośrednio na szczęście innych. Nieszczęśliwemu mamy za złe, że jest nieszczęśliwy, jeśli nie ma do tego wyraźnych racji, i tym samym przyjmujemy, że człowiek jest moralnie obowiązany do tego, by czuł się szczęśliwym, a przynajmniej w takim stopniu szczęśliwym, w jakim ma po temu dane. Karcimy zaś tych, którzy bez dostatecznej przyczyny są niezadowoleni z życia. Niekiedy natomiast ludzi dopadają wątpliwości, czy mają prawo moralne, by być szczęśliwi, sądząc, że prawo takie ma tylko ten, kto na szczęście swe zasłużył. Traktują je wtedy nie jako dar losu, lecz jako nagrodę. Zapewne wiele osób domaga się go, nie zastanawiając się, czy na nie zasłużyli. Temu poczuciu, że do szczęścia trzeba mieć prawo i że prawo do szczęścia mierzy się zasługą moralną, dał wyraz między innymi Friedrich Hebbel. Ale są i tacy, którzy do koincydencji szczęścia z wartością moralną nie przykładają żadnej wagi albo dlatego, że dobro moralne cenią sobie nisko w porównaniu ze szczęściem, albo przeciwnie — dlatego, że mało cenią szczęście¹³⁵.

Propozycja prawa do afirmacji życia została tu przedstawiona w kategoriach filozoficzno-psychologiczno-pedagogicznych, ale także w języku prawniczym, w nadziei że takie ujęcie będzie sprzyjać wielostronnemu oglądowi tejże interdyscyplinarnej problematyki.

Analizy, o których mowa, prowadzą do spostrzeżeń motywujących do dalszych przedsięwzięć badawczych:

1. Swoistość praw dzieci wynika ze swoistości ich potrzeb, które są odmienne jakościowo i zmieniające się wraz z wiekiem. Wielość potrzeb ponadpodmiotowych sprawia, że dziecko, zwłaszcza w początkowym okresie życia, nie jest zdolne do egzekwowania swych praw. Mając to na uwadze, oprócz przyznawania praw dziecku, także prawa do radości, należałoby opracować regulamin zobowiązań rodziców wobec dzieci — zobowiązań do zapewnienia warunków sprzyjających pogodnemu dzieciństwu.

¹³⁵ W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 559—563.

2. Zagadnienie to implikuje potrzebę analiz porównawczych praw człowieka dorosłego i praw dziecka w celu rozszerzenia katalogu praw człowieka. Uwydatnienie zależności, jaka zachodzi między uznaniem potrzeby ludzkiej i ustanowieniem prawa, może się okazać szczególnie pomocne.

Prawo do radości życia, jakkolwiek je nazwiemy: prawem do szczęścia, do zadowolenia z życia, do optymizmu czy wesołości, powinno, w moim przekonaniu, przysługiwać człowiekowi jako takiemu, bez rozgraniczania okresu jego dzieciństwa i dorosłości.

6.5. Epistemologia a dywergencyjna afirmacja życia

Związek uczucia radości oraz postawy afirmacji życia z pobudzeniem sfery poznawczej człowieka, choć wydaje się oczywisty, rzadko bywa wyzyskiwany do celów pedagogicznych. W jaki zatem sposób przyznać mu kluczowe znaczenie w kształceniu dzieci, młodzieży i dorosłych? Namysł ten jest próbą ponownego przemyślenia powiązań między, pozornie niezależnymi, sferami: emocjonalno-uczuciową i poznawczą człowieka. Zasadniczo jednak poddam pod rozagę funkcję steniczną radosnych doznań i jej znaczenie dla sprawności procesów poznawczych człowieka: myślenia, uwagi, pamięci, spostrzegania, a także werbalizowania, czyli mowy.

Aktywizującą myślenie rolę radości odnajdujemy nawet w opisie przeciwnego radości emocjonalnego stanu — smutku, który przyzwyczajając osobę przeżywającą go do bezmyślności i działa demobilizując na jej sferę intelektualną¹³⁶. Z trudem afirmuje życie ten dorastający człowiek, którego nie porywa radość poznania, entuzjazm idei oraz ożywcze doświadczenie pierwszych intelektualnych zachwytów, drogo-cennych uniesień duchowych wywołanych przemyśleniami, do jakich skłania na przykład lektura mądrej prozy czy dobrej poezji¹³⁷. Stanowisko takie reprezentuje Stefan Garczyński, pisząc: „[...] niczym niewzruszona powaga świadczy nie tylko o emocjonalnej, ale także umysłowej »martwicy«, co więcej; możemy podać w wątpliwość inteligencję osoby, która nie próbuje być radosną. Nie jesteśmy pewni, czy ten, »kto się śmieje, jest w trójnasób inteligentny«, przyznamy jednak

¹³⁶ M. GOGACZ: *Ciemna noc miłości*. Warszawa, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 1985.

¹³⁷ J. MARITAIN: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania...*, s. 71.

słuszność tym, którzy przekonują, że »radośnie uśmiecha się najczęściej umysł błyskotliwy i krytyczny«¹³⁸.

Odczucie satysfakcji wywołuje specyficzne ułatwienie poznawcze sprzyjające myśleniu dywergencyjnemu i wielopostaciowym skojarzeniom. Zwiększając giętkość struktur poznawczych, podtrzymuje „gotowość intelektualną” i skłonność do oryginalnych produkcji. Różne przejawy humoru, w tym także jego recepcja w skali indywidualnej, składają się na działalność umysłową cechującą się nowością i różnorodnością interpretacji. Można je uznać zatem za formy prototwórczości¹³⁹. W przeświadczeniu, że „wiedza radosna” jest nie tylko stanem umysłu, kryje się uzasadnienie tej intrygującej facylitacji poznawczej, która dotyczy przede wszystkim początkowych faz procesu myślenia, czyli określenia problemu, preparacji oraz wytwarzania pomysłów.

Poczucie humoru koreluje pozytywnie z subiektywnym poczuciem poziomu inteligencji oraz ułatwia ukierunkowanie tej jakże istotnej zdolności ogólnej¹⁴⁰. Sprowokowanie sytuacji naznaczonej humorem wydatnie polepsza trafność i generatywność rozwiązań jakiegoś problemu intelektualnego.

Z uwagi na to, że z przeżyciem radości współwystępuje poczucie mocy, myśli biegną szybciej, a umysł staje się bardziej elastyczny w znajdowaniu argumentów podczas dyskusji. Przeżycie radości dodaje śmiałości skojarzeniom, przełamuje nawyki myślenia, wyzwala z rutyny i z wszelkiego dogmatyzmu¹⁴¹. Powoduje też, jak sędzę, że treść życia zaczyna wzbudzać naszą ciekawość, a następnie za pośrednictwem jednej z jego odmian — entuzjazmu, współtworzy trwalsze już zainteresowania i zamiłowania, podtrzymując ich dynamiczny rozwój.

Badania psychologiczne Józefa Kozieleckiego wskazują na to, że uczucia pozytywne, takie jak radość, aktywizują nie tylko operacje intelektualne, ale zwiększają również motywację do działania. Osoba pozbawiona systemu afektywnego nie byłaby zdolna do podejmowania twórczych transgresji¹⁴². Niejednokrotnie przecież człowiek podejmuje

¹³⁸ S. GARCZYŃSKI: *Śmiechu naszego powszedniego*. Warszawa, Wydawnictwo „Watra”, 1981, s. 22.

¹³⁹ A. TOKARZ: *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*. „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 1, s. 299.

¹⁴⁰ C. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie...*, s. 54.

¹⁴¹ F. NIETZSCHE: *Wiedza radosna*. Przeł. L. STAFF. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

¹⁴² J. KOZIELECKI: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 18.

wysiłek komponowania muzyki, tworzenia literatury, sztuki czy nauki nie tyle z przyzwyczajenia, ile z potrzeby uczestniczenia w jakimś cyklu afirmowania życia. Nie mylą się ci, którzy uważają, że sztuka może służyć afirmowaniu życia, ale równie mocno wypada potwierdzić, że radość życia, zwłaszcza ta duchowa, uzewnętrzniając się, tworzy kulturę i mobilizuje do podejmowania życia na sposób dywergencyjny.

Radosnemu pobudzeniu towarzyszy również ogólne ożywienie sfery wyobraźniowej. Ambroży z Lombezu kwestię tę ujmując następująco: „[...] gdy masz radość w sercu, myśl twoja staje się jaśniejsza, a wyobraźnia żywsza”¹⁴³. Zarówno więc artystyczna, jak i naukowa wyobraźnia posiłkują się pozytywnymi stanami emocjonalnymi i można pokusić się o stwierdzenie, że radość życia tworzy klimat sprzyjający kreatywności artystycznej, jak również badaniom naukowym, determinując nawet oryginalność dzieła sztuki lub odkrycia naukowego.

O ile smutek skupia na sobie naszą uwagę, by niszczyć pasję poznawczą, o tyle radość pozytywnie reguluje rytm koncentracji i dekoncentracji uwagi, a pobudzając intensywność jej funkcjonowania, ułatwia odbiór i przekazywanie wątków trudnych poznawczo. Zapowiedź bliskiego przeżycia radości pozwala utrzymać koncentrację uwagi uczniów przez pewien czas na wysokim poziomie. Elementy zapału poznawczego, zadowolenia oraz humoru na lekcji eliminują senność, znudzenie i wzbudzają zainteresowanie przedmiotem nauczania. Pozostają więc nieocenionym sprzymierzeńcem skutecznego nauczania i uczenia się.

Doświadczanie radości życia wydatnie zwiększa także przerzutność uwagi, zwłaszcza wówczas, gdy poczuciem humoru zamierzamy odwrócić uwagę od spraw niepotrzebnie frapujących. Jednocześnie humor wycisza aktywność układu nerwowego, który znajdował się w stanie pobudzenia przez dłuższy czas w związku z pracą umysłową¹⁴⁴.

Wprowadzanie atmosfery afirmacji życia w szkole byłoby pożądane nie tylko ze względu na jej walory dydaktyczne. Jest także uzasadnione psychologicznie, gdyż podyktowane koniecznością zachowania higieny pracy umysłowej we wszystkich instytucjach wychowawczych. Dbłość o równowagę psychiczną oraz społeczne i somatyczne zdrowie młodych generacji oznacza również potraktowanie radości jako środka wychowania w praktyce edukacyjnej określonej placówki opieki.

¹⁴³ AMBROISE DE LOMBEZ: *Traité sur la paix intérieure*. Paris, Libraire Catholique Périsse Frères, 1829, s. 39.

¹⁴⁴ M. GOGACZ: *Ciemna noc miłości...*, s. 76.

Zauważmy teraz, w jaki sposób radosne przeżycie stymuluje aktywność pamięci. Zgodnie z argumentacją Paula Wilhelma Kepplera, w pamięci pozostaje dłużej to, co przysporzyło nam radości¹⁴⁵. Odmiennie stanowisko przedstawia Martin Seligman, który dowodzi, że nasze zapamiętywanie jest zdeterminowane aktualnym stanem psychiki, a zatem jednostki depresyjne zapamiętują więcej niepomysłnych, mniej zaś pomyślnych wydarzeń, natomiast osoby pogodnie usposobione — odwrotnie¹⁴⁶.

Bardzo prawdopodobne wydaje się również przekonanie, że treści nauczania przyjmowane w pozytywnej atmosferze bywają z reguły znacznie lepiej afirmowane przez uczniów, słuchaczy lub studentów. Proces ten można wyjaśnić w następujący sposób: przeżycie radości związanej z określoną treścią poznawczą wzmacnia jej kojarzenie, a następnie przyspiesza jej rekonstrukcję. Można przypuszczać, że dzieje się tak, ponieważ „pozytywne emocje uruchamiają dodatkowe mechanizmy zapamiętywania logicznego, dowolnego i mimowolnego”¹⁴⁷. Należy także dodać, że obniżenie, dzięki pogodnej atmosferze, napięcia psychicznego istotnie poprawia szybkość oraz jakość zapamiętywania. Szczególnego zaakcentowania wymaga, w moim przekonaniu, myśl, że przyswajanie treści poznawczych w sprzyjającej atmosferze działa stymulująco na procesy asocjacyjne, ułatwiając zapamiętywanie informacji, jak również ich magazynowanie i rekonstrukcję.

Prześledźmy teraz, co dzieje się z percepcją, gdy doświadczamy pozytywnej emocji radości. Friedrich Nietzsche zauważa, że w zależności od intensywności ożywienia emocjonalnego, spostrzeżenia nabierają odcienia pobłażliwości bądź krytycyzmu¹⁴⁸. „Ludzie radosni są na ogół wrażliwi i spostrzegawczy. Umieją dostrzegać to, co świeże, wręcz surowe, często pomijając to, co typowe, sklasyfikowane, standardowe”¹⁴⁹ — pisze Michał Bachtin. W jego przekonaniu radość i wynikający z niej śmiech rozbijają kompletność widzenia świata i umożliwiają przekroczenie granic własnej jednostkowości. Podkreślenia wymaga

¹⁴⁵ P.W. KEPPLER: *Więcej radości...*, s. 64.

¹⁴⁶ M. SELIGMAN: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 1996, s. 172.

¹⁴⁷ P.W. KEPPLER: *Więcej radości...*, s. 48.

¹⁴⁸ F. NIETZSCHE: *Wiedza radosna...*, s. 49.

¹⁴⁹ M. BACHTIN: *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Przeł. A. i A. GORENIOWIE. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1975, s. 104, 112. Zob. też L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1991.

fakt, że uczucie radości determinuje i wyostreza spostrzeganie, umożliwiając wnikliwą, pogłębianą i twórczą obserwację.

Badania psychologiczne Ryszarda Stacha nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym dotyczyły relacji między typem umysłu ludzkiego a poziomem optymizmu. Intuicyjny (globalny) sposób odbioru informacji oraz uczuciowy (subiektywny) sposób jej wartościowania nie sprzyjają optymizmowi. Sprzyja mu natomiast dokładność percepcji oraz adekwatność (przewyciężenie fragmentaryczności) myślenia¹⁵⁰.

Pogodny nastrój nie pozostaje bez znaczenia dla systemu komunikacji językowej określonego człowieka; zyskuje dzięki niemu zarówno leksyka, prozodia (akcentowanie, rytm, melodia, intonacja), semantyka i fonetyka mowy. Pozytywnie oddziałuje również na pracę trzech zasadniczych aparatów mowy: oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego. Szczegółowe omówienie tych zagadnień nie mieści się w specyfice tejże monografii, dlatego też przyjrzyjmy się jedynie niektórym zaobserwowanym walorom logopedycznym.

Wyraźne zwiększenie, pod wpływem pogodnego nastroju, płynności syntaktycznej wyraża się w wypowiedzi konkretnej osoby swobodnym przechodzeniem od jednej struktury gramatycznej do drugiej. W efekcie — mówiący rzadziej dokonuje rewizji, czyli poprawek gramatycznych przerywających tok wypowiedzi, rzadsze są także embołofrazje, czyli wplatane do wypowiedzi głoski dodatkowe, wynikające z braku umiejętności płynnego mówienia. Rozbudowuje się konstrukcja gramatyczna zdania, wzbogaconego licznymi określeniami. Podobne zmiany zachodzą w zakresie semantyki; łatwiejsze przejście od jednej struktury do następnej owocuje trafnością w doborze słów oraz ich adekwatnością znaczeniową. Dobre samopoczucie wydatnie poprawia wskaźniki wyrazistości mowy, a zwłaszcza jej prozodię¹⁵¹.

Funkcje fonacyjne zdają się osiągać wówczas poziom maksymalny; rzadziej też człowiek będący w pogodnym nastroju jest narażony na niekorzystne zjawiska głosowe, takie jak: afonia, dysfonia, chrapliwość lub skrócenie czasu fonacji. Dominują fonacje „czyste”, o miękkim naślawieniu.

Praca mimiczna twarzy i artykulatorów: języka, warg, policzków, podniebienia oraz szczęk, zwłaszcza podczas uśmiechu i śmiechu, jest doskonałą gimnastyką narządów artykulacyjnych, poprawiającą wy-

¹⁵⁰ R. STACH: *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 96—97.

¹⁵¹ S. GARCZYŃSKI: *O radości...*, s. 52.

datnie stan ich motoryki¹⁵². W artykulacji mówiącego nie zauważamy dodatkowych skurczów mięśniowych. Człowiek przeżywający radość nie obawia się mówienia, wydaje się nawet, że mówienie sprawia mu przyjemność.

Korzystne zmiany można zaobserwować także w obrębie układu oddechowego, stanowiącego podstawowy narząd mechanizmu mowy. Karin Schutt wykazała, że ludzki oddech odzwierciedla stan uczuć i formę fizyczną, w jakiej się znajdujemy, swą regularnością bądź nie-regularnością, głębią lub płytkością, powolnością lub szybkością. W zależności od tego, czy jesteśmy smutni, czy też radośni, oddech ulega spłyceniu lub pogłębieniu, spowolnieniu albo przyspieszeniu. Dzieje się tak, ponieważ człowiek pogodny dokonuje podświadomych autoafirmacji typu: „Mam prawo do życia i oddycham pełną piersią”, natomiast osoba przygnębiona w ściśle określony sposób, między innymi przez hamowanie oddychania, odmawia sobie prawa do życia¹⁵³.

Pierwsze wokalizacje u dziecka, dokonujące się głównie w pogodnej atmosferze, zaspokajają jego poczucie kompetencji komunikacyjnej w wielu sytuacjach społecznych. Pozytywny nastrój emocjonalny wspomaga zatem proces nabywania języka i sprzyja twórczości werbalnej w skali indywidualnej i makrospołecznej¹⁵⁴. Za pomocą mowy komunikujemy radość, ale także uczymy radości. Mowa jest więc istotnym źródłem i narzędziem wychowania w afirmacji życia, a także jednym z warunków opanowania sztuki retorycznej — niełatwej umiejętności krasomówstwa. „Satysfakcja granicząca z radością płynie z przewagi słownej w walce z życiem”¹⁵⁵.

Przemyślenia nad emocją i uczuciem radości, pogodnym nastrojem i postawą afirmacji życia jako czynnikami poznawczego rozwoju człowieka zmierzają do wysunięcia — bardzo ostrożnych i domagających się dalszych eksploracji naukowych — konkluzji:

1. Atmosfera radości życia może sprzyjać osiągnięciom dydaktycznym i ogólnemu ożywieniu poznawczemu, głównie dzięki wspomagananiu myślenia, koncentracji uwagi, a także kształtowaniu pamięci, spostrzegania oraz sfery wyobraźniowej człowieka.
2. Przeżywanie pogodnych uczuć wspiera pierwsze etapy opanowywania języka przez dziecko i rozwija jego kompetencję komunikacyjną. Jawi się więc jako ważny aktywator rozwoju mowy w każdym okresie życia ludzkiego.

¹⁵² O. POSTEL-VINAY: *Śmiech i uśmiech*. „Problemy” 1983, nr 437, s. 45—48.

¹⁵³ K. SCHUTT: *Terapia oddechem*. Przeł. D. ŁYŻNIK. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Interspar”, 1998, s. 9.

¹⁵⁴ A. TOKARZ: *Poczucie humoru a aktywność twórcza...*, s. 11.

¹⁵⁵ Podaję za: S. GARCZYŃSKI: *Śmiechu naszego powszedniego...*, s. 7.

Edukacja uwzględniająca znaczenie afirmacji życia w procesie kształcenia i samokształcenia młodego człowieka może się okazać doskonałą profilaktyką zaburzeń poznawczych, a także nieinwazyjnym wprowadzeniem w proces terapii pedagogicznej.

6.6. Diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne znaczenie afirmatywnych doświadczeń życiowych

Afirmację życia można ujmować zarówno w kontekście szeroko pojmowanego wychowania, jak i nieco bardziej analitycznie, na tle problematyki diagnozy, profilaktyki oraz terapii pedagogicznej. Pierwsze ujęcie buduje teorię pedagogiczną, drugie służy raczej wzmocnieniu prakseologicznego zasięgu pedagogiki. Obydwa sposoby badawczego ujmowania zjawisk wychowawczych są względem siebie komplementarne i ostatecznie zmierzają do jednolitego wychowania człowieka afirmującego życie.

6.6.1. Diagnostyczne różnicowanie postaw afirmacji i negacji życia

W diagnostyce opartej na rozumieniu objawów niezwykle rzadko kryterium oceny jednostek, grup bądź instytucji stanowi kategoria radości życia. Deficyt radości u dziecka, czy też napadowy bądź stały smutek mogą się okazać cennym materiałem diagnostycznym ułatwiającym wczesne dostrzeżenie jednostek lub całych środowisk, którym zagraża inwazja depresji. Zabawa bądź praca wykonywana z radością spostrzegana jest jako jakościowo wyższa od czynności wykonywanych z wewnętrznym niezadowoleniem; realizacja obowiązków bez odrobiny satysfakcji jest uznawana za objaw depresji.

Rodzaj radości, której chętnie doświadczamy, pozwala zorientować się w przeważających tendencjach temperamentalnych określonej osoby. Znajomość zindywidualizowanych objawów zadowolenia; to, w jaki sposób człowiek reaguje w radosnym pobudzeniu: łagodnym uśmiechem, głośnym śmiechem, albo też śmiechem przechodzącym w płacz czy płaczem przechodzącym w śmiech, ruchowym ożywieniem czy

przeciwnie — znieruchomieniem, wszystko to dostarcza ważnych informacji o wychowanku¹⁵⁶.

Obserwacja dostępnych dziecku radości, sposobu, w jaki się uzewnętrzniają, i przyczyn, na których się zasadzają, daje wgląd nie tylko w osobowość jednostki, ale także w kulturę całego środowiska wychowującego. Zarówno czas utrzymywania się pogodnego nastroju, jak i jego specyfika; ustalenie, czy mamy do czynienia z radością poznawczą, etyczną, estetyczną, z radością o naturze społecznej czy antyspołecznej, pozwalają określić dominujący stan afektywny wychowanka, a nawet system wartości, któremu jest wierny.

Oceny stopnia zaciekawień czy — nieco trwalszych — zainteresowań i zamiłowań dokonujemy między innymi na podstawie analizy stanu emocjonalnego towarzyszącego danej czynności. Określając zamiłowanie jako rezultat robienia tego, co sprawia satysfakcję, przychyłamy się do stanowiska Michela de Montaigne'a, który słusznie zauważa: „[...] istota doświadczeń autotelicznych polega na przeżywaniu stanów, w których człowiek kontemplacyjnie raduje się aktualnością. Nuda nie leży nigdy w rzeczach — przypomina — lecz we wszystkich przypadkach w nas samych”¹⁵⁷. Kto próbuje uskutecznić zainteresowania „na ponuro” lub „na rozkaz”, ten w istocie nie przejawia zainteresowań, zwłaszcza gdy rozpatrujemy osobliwości rozwoju naukowego. Przyjmujemy bowiem, że pogodne doznania autoteliczne w sposób skumulowany obecne są właśnie w poznaniu naukowym.

Do kategorii radości życia jako właściwego miernika atmosfery wychowawczej w placówkach opieki i wychowania odwoływał się wielokrotnie Paul Wilhelm Keppler, pisząc: „[...] zakład, który nie potrafi wykazać się naturalną, zdrową radością swoich młodocianych mieszkańców, zasługuje na zamknięcie. Jeśli nie ma tam ducha wesołości, nie ma też należytego ducha”¹⁵⁸. Ta dość radykalna propozycja, by pracę z dziećmi niedostosowanymi społecznie, zwłaszcza w placówkach resocjalizacyjnych, opierać na atmosferze pozytywnej etycznie pogody ducha, wynikała z przekonania, że „matką wszelkiej rozpusty i zepsucia moralnego nie jest radość, lecz jej dotkliwy brak”¹⁵⁹.

Afirmacja życia okazuje się w odniesieniu do dziecka istotnym wyznacznikiem atmosfery pedagogicznej z uwagi na to, że sugestywność wychowanka czyni jego zachowanie w dużym stopniu podatne na wpływ zarówno podniosłego nastroju radości, jak i przytłaczającego

¹⁵⁶ N. HAN-ILGIEWICZ: *Problem radości w wychowaniu...*, s. 19.

¹⁵⁷ Podaję za: H. KOPIEC: *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 70–71, 78.

¹⁵⁸ P.W. KEPPLER: *Więcej radości...*, s. 54.

¹⁵⁹ F. NIETZSCHE: *Wiedza radosna...*, s. 30.

smutku. Poczucie nieskrępowanej radości powinno być więc nastrojem powszechnym, przenikającym całe życie młodego człowieka, zwłaszcza jeśli zabiegamy o jego pomyślny rozwój i samodoskonalenie¹⁶⁰.

Istotą dobrej diagnozy pozostaje zawsze zamysł działań zapobiegawczych bądź „lecniczych”. Dlatego też radość życia, oprócz walorów diagnostycznych, odgrywa doniosłą rolę w profilaktyce i terapii różnorodnych zaburzeń emocjonalnych oraz wolitywnych.

6.6.2. Profilaktyczne atrybuty afirmacji życia

Przeżywanie radości życia, zwłaszcza zespołowe, znacznie pogłębia więzi społeczne i uczuciowe związki międzyludzkie, tym samym zapobiegając narastaniu napięć, konfliktów oraz agresji¹⁶¹. Dowcip ma swe istotne miejsce w profilaktyce niedostosowania społecznego i przestępczości. Redukuje on ludzkie okrucieństwo, spychając je z koleiny czynów w koleinę słów¹⁶².

Pogodne ożywienie psychiki jako zdarzenie sensotwórcze może się okazać pomocne także w profilaktyce i terapii nerwicy, apatii, znudzenia, a nawet stanów presuicydalnych, gdyż człowiek przyzwyczajony do przejawiania raczej zadowolenia z życia niż niezadowolenia łatwiej zmaga się z negacją życia. Doświadczanie uczucia radości na terenie szkoły wydaje się skutecznym środkiem łagodzenia stresu uczniowskiego, a także redukcji fobii szkolnej. „Prawdziwej radości nie są w stanie oprzeć się najbardziej niepokorni. Gdziekolwiek jest radość, tam łagodnieje dzikość, milkną przekleństwa i wyzwiska”¹⁶³ — zauważa Keppler.

Można przypuszczać, że pogodna atmosfera wychowawcza będzie spełniać ważną funkcję w profilaktyce i terapii alkoholizmu, nikotynizmu, narkomanii i farmakouzależnień. Niezaspokojona potrzeba radości życia prowadzi najczęściej do rozpaczliwego poszukiwania jej substytutów w postaci narkotycznej euforii lub upojenia alkoholowego. Podobne uzasadnienie przedstawia Jean Ruskin: „[...] jest to rzecz ważna, by każdego dnia wysublimowany »zmysł radości« i silna wola pokrywały codzienne zapotrzebowanie radości człowieka. Wówczas

¹⁶⁰ R. WEINSCHENK: *Podstawy pedagogiki księdza Bosko...*, s. 138—139.

¹⁶¹ N. HAN-ILGIEWICZ: *Radość w życiu dziecka...*, s. 14.

¹⁶² Podaję za: S. GARCZYŃSKI: *Śmiechu naszego powszedniego...*, s. 145.

¹⁶³ P.W. KEPPLER: *Więcej radości...*, s. 38.

nigdy nie nastąpi jej bankructwo, a głód radości będzie zaspokajany bez potrzeby uciekania się do hałaśliwych i ekstrawaganckich uciech”¹⁶⁴. Przeżywanie afirmatywnych zdarzeń życiowych pomaga ponadto w pokonywaniu zahamowań psychicznych i związanej z nimi nadmiernej nieśmiałości¹⁶⁵. Często jest to równoznaczne z ujawnieniem potencjalności człowieka oraz z rozbudzeniem trwałych tendencji autoterapeutycznych i autokreacyjnych.

Należy wspomnieć także o innych, rozprzestrzeniających się gwałtownie w ostatnich latach, zagrożeniach: uzależnieniu od pracy zawodowej, od zakupów i od Internetu, w których leczeniu warto skorzystać z proponowanego sposobu terapii. Stymulowanie radości życia może mieć pewne znaczenie w profilaktyce i terapii problemów zawodowych, na przykład syndromu „wypalenia zawodowego”, który charakteryzuje się znużeniem psychicznym, nadmiernym rygoryzmem, deprecjonowaniem innych oraz zrutynizowaniem czynności zawodowych.

6.6.3. Terapeutyczne znaczenie radości życia

Współradowanie się jako zdolność przeżywania radości w związku ze szczęściem innych zdaje się istotną częścią nie tylko profilaktyki, ale i terapii osobowościowej, podczas której pokonywanie uczuć zazdrości i antagonistycznej rywalizacji należy do zadań wiodących.

Omówiony środek terapii znajduje zastosowanie w korygowaniu zaburzeń logopedycznych, takich jak logoneurozy, deficyty neurologopedyczne i surdologopedyczne. Odczucie zadowolenia może wydatnie wspierać leczenie dzieci jaskających się, a także cierpiących na logofobię — lęk przed mówieniem. Na oddziałach neurologicznych zaobserwowano również, że pacjenci, którzy chorują na afazję, pod wpływem dobrej wiadomości wypowiadali się znacznie lepiej niż zwykle¹⁶⁶.

W ramach psychostymulacyjnej metody rozwoju mowy i myślenia dzieci z wadą słuchu zakłada się taki rodzaj aktywizacji dziecka, który jest skutkiem pozytywnego, radosnego nastroju i wpływającego z niego poczucia nadmiaru energii. Trzeba odróżnić jednak, zaznacza

¹⁶⁴ Podaje za: ibidem.

¹⁶⁵ Por. J. POLAND: *Wrażliwe dziecko*. Przeł. M. ROZWARZEWSKA. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.

¹⁶⁶ J. KAŁUŻYŃSKI: *Jąkanie a trema*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971, s. 138, 152.

Małgorzata Młynarska, stan radosnej aktywności, wyrażający się w płynnych i spontanicznych ruchach ciała, od nerwowej hiperaktywności dziecka nadpobudliwego emocjonalnie, której widocznym objawem jest zwiększenie napięcia mięśniowego¹⁶⁷. Cele tej metody związane z usprawnieniem procesów orientacyjno-poznawczych, pobudzeniem motywacji do mówienia oraz poprawieniem poziomu integracji psychofizycznej są, zdaniem jej twórcy, znacznie szybciej osiągane w pogodnej atmosferze, ponieważ praca z dzieckiem optymistycznie usposobionym i zrelaksowanym jest jakościowo lepsza od pracy z dzieckiem zaleknionym i przygnębionym.

Gelotologia w psychologii, a hilaroterapia w medycynie — to sposoby terapii za pomocą śmiechu, mające na celu odbudowanie zachwianej równowagi psychofizycznej. Pragnę zaakcentować jednak, że terapia śmiechem jest jedynie częścią proponowanej tu szerszej aksjologicznej terapii afirmacją życia. Terapeuta gelotolog uczy dostrzegania komizmu w wielu sytuacjach społecznych, a zwłaszcza wśród czynników lękotwórczych. Próbuje również łagodzić reakcje emocjonalne pacjenta na zjawiska zagrażające jego poczuciu bezpieczeństwa i pogodzie ducha. Terapia afirmacją życia przedstawia program znacznie rozleglejszy, gdyż opiera się nie tylko na przebudowie korpusu emocjonalnego człowieka, ale przede wszystkim korpusu aksjologicznego.

Budowanie indywidualnego poczucia humoru sprzyja kształtowaniu postawy dystansu wobec niesprzyjających okoliczności losowych oraz wyrabianiu nawyków zadowolenia z życia. Umiejętność spostrzegania w wielu codziennych sytuacjach „powodów do uśmiechu” uodparnia na stresy i pozwala zapanować nad strachem moralnym. Uśmiech, śmiech, a przede wszystkim postawa afirmacji życia są skutecznym czynnikiem antystresowym, prewencyjnym i terapeutycznym sprzyjającym zachowaniu, w skali indywidualnej i makrospołecznej, higieny psychicznej. Oto podstawowe terapeutyczne walory poczucia humoru:

- może służyć do samoobrony przed deprecją ze strony innych,
- jest pomocny w przezwyciężeniu napięcia towarzyszącego interakcjom społecznym,
- sprzyja konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza natury wychowawczej,
- stanowi ważny środek zaradczy w leczeniu zaburzeń emocjonalnych i chorób psychicznych¹⁶⁸.

¹⁶⁷ M. MŁYNARSKA: *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy i myślenia dzieci z wadą słuchu*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1992, s. 6.

¹⁶⁸ C. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie...*, s. 45.

6.6.4. Felicytologiczna terapia afirmacją życia

Terapia felicytologiczna to przede wszystkim rodzaj terapii pedagogicznej. Mogą jednak skorzystać z niej także psycholodzy i psychoterapeuci, którzy potraktują ją jako swoistą propozycję opieki nad pacjentem. Terapii nerwic oraz wielu innych zakłóceń życia emocjonalnego człowieka może służyć ześrodkowanie „lecniczej” argumentacji na kilku najistotniejszych dla życia ludzkiego wartościach, które są centrami psychiczno-duchowego funkcjonowania człowieka. Anamneza samego siebie jako silnie osadzonego w tychże wartościach, a jednocześnie jako bytu „wartościotwórczego” sprzyja przywracaniu zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego pacjenta oraz umacnianiu jego dobrostanu psychicznego.

Filarem tejże terapii jest kompleks takich wartości, jak: sprawiedliwość, afirmacja życia, odwaga, wielkoduszność, wdzięczność, godność, autentyczność i cierpliwość. W obrębie każdej z tych wartości warto zastosować sposoby argumentacji wewnętrznie wzmacniające pacjenta i zachęcające go do ewentualnej zmiany spostrzegania samego siebie, innych ludzi oraz świata jako całości, a także do modyfikacji nieprawidłowych przekonań i postaw. Warto zaznaczyć, że terapeuta, chociaż wzmacnia aksjospherę pacjenta, powinien abstrahować od wartościowania moralnego wymiaru jego życia, wspierając raczej pacjenta w konstruowaniu nowej jakości jego egzystencji.

Aksjologiczna terapia afirmacją życia stosowana wobec dzieci starszych, zwłaszcza uczęszczających do gimnazjum, i młodzieży może być prowadzona równolegle z procesem wychowania opierającym się na nabywaniu przyzwyczajenia afirmowania życia. Nie oznacza to, że z tego rodzaju pomocy nie mogą skorzystać dorośli. Główne założenia terapeutyczne zostały sformułowane w postaci perswazji terapeuty kierowanych wprost do pacjenta. Ujęcie takie klaryfikuje przekaz i czyni go zrozumiałym dla odbiorców.

1. **Sprawiedliwość**

- Wymogiem sprawiedliwości jest, by w Twoim życiu zwyciężyły uczucia pozytywne, które wyrugują nienawiść, złość i niepokój, a w konsekwencji — usuną stan choroby.
- Wymogiem sprawiedliwości jest, by Twoje życie było względnie zadowalające mimo traumatycznych doświadczeń losowych, bo tylko jako osoba zdrowa możesz pomagać innym ludziom i służyć światu.
- Wymogiem sprawiedliwości jest, by człowiek, który doznał jakiegś krzywdy lub sam wyrządził jakąś krzywdę, nie krzywdził

samego siebie. Zemsta w jakiejkolwiek postaci nie służy rozwiązaniu naszych problemów.

2. **Afirmacja życia**

- Afirmuj to, co pozostało, a nie rozpatruj rozmiarów poniesionej straty. To, co nadal istnieje, potrzebuje opieki i ochrony, jest zatem równie ważne, jak to, co utraciłeś.
- Utrata jakichś ważnych dla Ciebie osób, dóbr i wartości nigdy nie jest całkowita. Życie ofiaruje nam wciąż nowe dary, które warto przyjąć nie jako substytuty, lecz jako łaskawość losu.
- Rozpacz jest skutkiem niedomagania nadziei i miłości samego siebie, pomnażaniem nieszczęścia.
- Zwróć się z miłością do innych ludzi, do samego siebie, do innych stworzeń żywych i otaczającej przyrody. Teraz z dóbr życia czerp obficie, niż zwykle to czyniłeś: zobacz, ile energii jest w błękitie nieba, w lasach sosnowych, słonecznych sadach, dojrziałych łanach zbóż, w rosie o poranku, we mgle i w promieniach słońca. Może obudzi się w Tobie spojrzenie artysty, który z czułością zauważa piękno gajów oliwnych, pustyni, dzikiej plaży... A może zechcesz dokończyć wiersz z okresu wczesnej młodości, piosenkę, na którą nie miałeś czasu, obraz, o którym skrycie marzyłeś, modlitwę bardziej szczerą i gorliwszą niż dotąd? Daj twemu ciału poznać, że je kochasz. Udziel Twojej psychice „lekcji” duchowości, ucząc ją pokory, lepszego rozumienia innych ludzi, działania na rzecz dobra wspólnego.
- Nie zamartwiaj się tym, że nie odczuwasz optymizmu, entuzjazmu lub wesołości. Optymizm jest zbyt powierzchowny, by na nim w życiu poprzestać, entuzjazm z kolei za krótko trwa, by mógł dawać zadowolenie z życia, a wesołość bywa „zalewaniem robaka”. Tym, czego prawdopodobnie pragniesz doświadczać, jest afirmacja życia rozumiana jako spokojna miłość życia. A ta z pewnością będzie możliwa, ponieważ kochać potrafisz.

3. **Odwaga**

- Nerwica to „tchórz” w Tobie samym, który wpada w panikę i chce nią zainfekować cały organizm.
- Daj prymat odwadze w Twym życiu, nie pielęgnuj lęku, ufaj dobru.
- Nie lituj się nad sobą, bo każdy człowiek ma dość siły, by poradzić sobie z okresowym osłabieniem witalności. Zarządzaj sobą jak przywódca, nie pozwól na to, by rządziły Tobą niekontrolowane emocje.
- Wspomagaj innych w podobnych trudnościach, a przekonasz się, ile tkwi w Tobie możliwości i siły życiowej. Nie spada na Ciebie nic, z czym nie mógłbyś sobie poradzić.

- Walcz metodami pokojowymi, ale nie rezygnuj z wyrażania samego siebie.
- Raczej sam się trzymaj, nie chciej być jedynie „podtrzymywany”.
- Rozmawiaj z ludźmi mądrymi, wsłuchuj się w ich wypowiedzi, ale sposób uleczenia samego siebie musisz odkryć samodzielnie. Jesteś doskonałym autoterapeutą, gdyż najlepiej znasz siebie samego.

4. **Wielkodusznosc**

- Korzystaj z „ciepłych” uczuć, które dajesz innym. One leczą najskuteczniej.
- Kiedy poczujesz się na siłach, ochoczo przebaczaaj tym, którzy wyrządzili Ci jakieś szkody, ale się z nimi nie identyfikuj.
- Nie ograniczaj swej uczynności i wspaniałomyślności. Nieoczekiwanie do Ciebie powróca.
- Wzmocnij ład świata, okazując nieco miłosierdzia innym ludziom.
- Nie ograniczaj dostępu do siebie ludziom, którzy chcą Cię bezinteresownie wspierać, skorzystaj z ich życzliwości.
- Fascynuj się ludźmi dobrymi, rozmawiaj z nimi, przyglądaj się ich sposobowi interpretacji zdarzeń życiowych i rozwiązywania sytuacji konfliktowych, obcuuj z nimi jak najczęściej.
- Siegnij po opublikowane biografie osób, które Cię zainteresują. Znajdziesz w nich wszystko to, co jest przedmiotem również Twojego zmartwienia i Twojej afirmacji życia.

5. **Wdzięczność**

- Okazuj wdzięczność ludziom za drobne przysługi i gesty życzliwości.
- Dziękuj ludziom, życiu lub Opatrzności za każdy przeżyty dzień, nie tylko za chwile radości, ale również za cierpienie, które uszlachetnia i udoskonala Cię w człowieczeństwie.
- Im więcej przeżyjesz, tym lepiej zrozumiesz innych, i zwrotnie — będziesz dogłębnie zrozumiany. Człowiek rozumiejący jest najlepszym kandydatem na przyjaciela. Przyjaźń to poważne źródło radości życia.
- Tylko cierpienie prowadzi do osiągnięcia postawy mądrości życia. Nadmiar powodzenia i pomyślności życiowej może rozzuchwalić człowieka, czyniąc go małodusznym. Przekuj własne bóle na mądrość życiową.
- Złożoność ludzkiej egzystencji, do której odkrycia doprowadziły Cię osobiste doświadczenia, możesz przekazać potomnym, ale nie w postaci uprzedzeń, lecz jako kapitał wiedzy o strukturze

i sensie życia. To prawdopodobnie Twoje posłannictwo i wkład w ludzką wspólnotę.

6. **Godność**

- We wszystkim, co Cię spotyka, zachowaj postawę godności, w radości i smutku, w zdrowiu i chorobie.
- Odpowiadasz przede wszystkim za siebie, nie za innych. Pracuj zatem nad sobą.
- Włączaj innych, na przykład młodzież, w czyny związane z godnościowym modelem życia (kulturą autorefleksji, dostojnością w zachowaniu).
- Nie zapominaj, że życie jest aktywnością (ruchem), a nie refleksją o życiu (nadmiarem autoanalizy).
- Nie rezygnuj z przyjemności intelektualnych, przykładowo, z pisarstwa wzmacniającego psychikę (dzienniki, listy, pamiętniki, eseje).
- Nie zapominaj o modlitwie i praktykach religijnych (jeżeli jesteś osobą wierzącą).

7. **Autentyczność**

- Przypomnij sobie szczegółowo, kim jesteś i jaki naprawdę chcesz być. Jak opiszesz własną tożsamość?
- Nie rezygnuj z siebie, raczej odbuduj od podstaw siebie samego. Pozwól sobie na zmianę w samym sobie lub w swym otoczeniu.
- Przeżyj na nowo odkrycie i rozwój własnych zainteresowań. Czerp z nich jak najwięcej pozytywnych doznań.
- Szczerość „bez granic” niech będzie antidotum na dotychczasowy brak otwartości, na zafałszowany obraz samego siebie i na brak spontaniczności.

8. **Cierpliwość**

- Rozkochaj się w teraźniejszości, ona zawiera ofertę pozwalającą odzyskać względny spokój ducha.
- Cierpienie jest naturalną próbą Twoich sił. Spróbuj dostrzec strukturę życia ludzkiego: jest w nim wiele chwil szczęśliwych ale i trochę nieszczęśliwych. Człowiek wyswobadza się z niepokojów i ocala własną równowagę, która z pewnością nie oznacza sielskiego życia. Twoje cierpienia to, alegorycznie, „kamienie” na drodze zbliżającej Cię do nieśmiertelności. Może dopiero teraz, kiedy wiele doświadczyłeś, będziesz mógł nazwać siebie prawdziwym człowiekiem. Może nastąpi taki moment, w którym będziesz wdzięczny za cierpienia, jakie przeżyłeś, bo okaże się, że nie są one bezwartościowe.
- Możesz snuć marzenia o przyszłości i planować najbliższe tygodnie. To nie strata czasu, lecz wizja nowego życia.

- Czas rodzi dystans. Dystansuj się również wobec własnego „ja”. Ono nie jest centrum wszechświata, ale to wszechświat otwiera szanse dla naszej świadomości.
- Wolno Ci prowadzić dialog wewnętrzny i czasem chwalić siebie za postępy w afirmowaniu życia, a nawet zganić się za pesymistyczne interpretacje zdarzeń życiowych lub za rozpamiętywanie przeszłości.
- Daj sobie sporo czasu na proces przywracania pełni sił życiowych i bądź wyrozumiały dla samego siebie jak nigdy dotąd, ale nie nadopiekuńczy. Pora dnia niech Cię nie niepokoi, zegar — nie zatrważa. Bądź wytrwały w oczyszczaniu swych ran i nie wchodź w rolę poganiacza własnych myśli i uczuć.

Przedstawione w zwięzłej formie filary felicytologicznej terapii afirmacją życia są jedynie propozycją terapeutycznego wzbogacenia procesu wychowania dzieci i młodzieży zagrożonych zjawiskiem inklinacji negatywnej, a zwłaszcza nerwicą depresyjną. W zrozumieniu wielu aspektów tejże terapii pomaga znajomość felicytologicznego mikrosystemu wychowania, który może wzmocnić rezultaty terapii psychologicznej.

Wysuniętym propozycjom towarzyszył zamysł zbudowania systemu wiedzy o istocie i sensie tego osobliwego fenomenu przeżyciowego, którym jest afirmacja życia. Poznanie jego zróżnicowanych objawów, przyczyn i znaczenia, jakie odgrywa w pomyślnym życiu człowieka, pozwala dostrzegać w zagadnieniach felicytologicznych ważne ogniwo wychowania; od diagnostyki i profilaktyki psychopedagogicznej poczynając, a na profesjonalnej pomocy kończąc.

7. Wychowanie do afirmacji życia w środowisku wychowawczym

Przedstawiciele pedagogiki społecznej poddają wnikliwym studiom zakresy takich pojęć, jak „otoczenie” i „środowisko” (z licznymi jego odmianami: środowiskiem naturalnym, środowiskiem społecznym i środowiskiem kulturowym, a także środowiskiem lokalnym i globalnym). Procesy wychowawcze podlegają, ich zdaniem, jednocześnie wpływom środowiska społecznego i kulturowego. Helena Radlińska uważała, że środowisko jest zespołem warunków względnie stałych, podczas gdy otoczenie jest zmienne.

Józef Pieter i Kazimierz Sośnicki wprowadzili pojęcie środowiska wychowawczego jako „złożonego układu powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swojego życia”¹. Przyjęłam za Antoniną Gurycką, że środowisko wychowawcze to ogół środowisk wychowujących², takich jak: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, placówki opiekuńczo-wychowawcze, ośrodki lecznicze, instytucje wychowania pozaszkolnego (na przykład domy kultury) i oświaty dorosłych.

Ze względu na fakt, że niemalże każdy człowiek wychowuje się w rodzinie (lub środowisku zastępczym, na przykład w placówce opieki całkowitej), szkole oraz grupie rówieśniczej, w rozdziale siódmym poddałam szczegółowej deskrypcji te trzy najważniejsze środowiska wychowujące, biorąc pod uwagę obecność lub nieobecność w nich atmosfery/klimatu radości życia, afirmatywnych więzi emocjonalnych,

¹ J. PIETER: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960, s. 49. Zob. też K. SOŚNICKI: *Istota i cele wychowania*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1964.

² A. GURYCKA: *Struktura i dynamika procesu wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.

systematycznego rozwijania postawy i kultury afirmowania życia oraz zapobiegania zjawiskom zakłócającym ludzką afirmację życia.

Do korzystnych rozwojowo zjawisk społecznych, występujących w analizowanym środowisku wychowawczym, zakwalifikowałam: radość macierzyństwa i ojcostwa, udział młodego pokolenia w radościach innych członków rodziny, pogodną atmosferę życia, entuzjazm dla wysiłku umysłowego, przeżywanie satysfakcji w związku z sukcesami szkolnymi, duchową wolność, koleżeństwo, przyjaźń i miłość. Wśród niesprzyjających rozwojowi człowieka zjawisk znalazły się następujące: destruktywne formy zaspokajania przyjemności w rodzinie, strach i znudzenie w szkole, niepowodzenia szkolne, negatywizm, fobia szkolna, wykluczanie oraz ostracyzm rówieśniczy. Treści ostatniego rozdziału dopełniają sugestie do autorskich programów wychowania do afirmacji życia, przeznaczone dla pedagogów praktyków, zainteresowanych jakością życia, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Zamieszczone zalecenia prakseologiczne mogą unaocznic nauczycielom, w jaki sposób praktykować ideę afirmacji życia w najbliższym środowisku wychowanka.

7.1. Rodzinne wychowanie do radości życia

Z uwagi na fakt, że rozwijanie dyspozycji do przeżywania radości jest dziedziną pedagogiki bardzo długo zaniedbywaną, rzadko dostrzega się możliwość kształtowania tej niezwykle cennej cechy osobowej w trakcie wychowania³. Tymczasem radość życia stanowi niezbywalny atrybut procesu wychowania, czynnik dynamicznego rozwoju osobowego, a także ważny komponent profilaktyki i terapii społecznej⁴. Analiza rozwiązań, które mogą optymalizować pogodną atmosferę w środowisku rodzinnym, odsłania istotę i głęboki sens radości macierzyństwa i ojcostwa, wskazując jednocześnie ich bezpośredni związek z pielęgnowaniem miłości małżeńskiej.

Co prawda w literaturze pedagogicznej nie ma definicji, która chociażby najogólniej wyjaśniała, co należy rozumieć jako „szczęście” dziecka w rodzinie, ale sformułowania: „szczęście dziecka” czy „szczęś-

³ H. IZDEBSKA: *Szczęście dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988, s. 103.

⁴ A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 140.

liwe dzieciństwo”, są tak często używane, że konieczne wydaje się precyzyjniejsze ich określenie.

7.1.1. Radość macierzyństwa i ojcostwa

Nawiazując do funkcji, jakie powinna spełniać rodzina, można powiedzieć, że na szczęście dziecka w rodzinie składa się wszystko, co wywołuje w nim pozytywne stany psychiczne, jest źródłem zadowolenia z własnej sytuacji i przyczynia się do akceptowania oraz do identyfikowania się z własnym środowiskiem rodzinnym. Inny rozpowszechniony pogląd wyraża się w rodzicielskim pragnieniu przede wszystkim szczęścia dziecka lub uznaniu, że zapewnienie mu „szczęśliwego dzieciństwa” jest dla nich najważniejsze. Pragnienie szczęścia dla swego dziecka stanowi element pozytywnych postaw rodzicielskich, czyli takich, które znamionuje rozsądne zaangażowanie dorosłych w wychowanie potomstwa⁵. Gdy jednak dziecko narażone jest na postawy nadmiernych wymagań, nadopiekuńczości, unikania kontaktu, czy nawet odrzucenia ze strony rodziców, jego poczucie szczęścia ulega zachwianiu.

Umiejętność cieszenia się życiem pozostaje w ścisłym związku z rozwojem emocjonalnym człowieka, z zaspokajaniem w procesie wychowania jego potrzeb psychicznych, a także z racjonalnym zaspokajaniem potrzeb biologicznych, materialnych oraz edukacyjnych. Należy jednak zaznaczyć, że potrzeby, nawet te najważniejsze, jeśli są zaspokajane w pełni, regularnie i bez żadnych zakłóceń, powodują spadek intensywności przeżywania zadowolenia, oddalają od szczęścia, zamiast do niego przybliżyć⁶.

Dyspozycja do przeżywania radości maleje w sytuacji, kiedy dorośli nadmiernie obdarzają dziecko różnymi dobrami. Nadmiar posiadanych rzeczy, na przykład zabawek, nie pomnaża radości z ich posiadania, przeciwnie — radość z każdej nowej zabawki jest krótsza i bardziej powierzchowna, w końcu dziecko nie doświadcza jej w ogóle. Przywiązanie dziecka do ulubionej zabawki, co łatwo zaobserwować, rozbudza zainteresowanie otoczeniem, rozwija komunikację ze światem, a przede wszystkim cieszy⁷. Tak więc prawidłowe zaspokajanie

⁵ H. IZDEBSKA: *Szczęście dziecka...*, s. 36, 42.

⁶ S. GARCZYŃSKI: *Wychowanie dla radości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1981, nr 2, s. 12. Zob. też J. CZAPIŃSKI: *Psychologia szczęścia*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994.

⁷ H. IZDEBSKA: *Szczęście dziecka...*, s. 105.

potrzeb psychicznych stanowi profilaktykę chronicznego pesymizmu, a także zapewnia warunki sprzyjające kształtowaniu postaw optymistycznych — „szczęściopochodnych”.

Spśród wewnątrzrodzinnych przyczyn wygaszania radości życia na uwagę zasługują następujące:

- niska kultura życia rodzinnego⁸,
- niska kultura osobista członków rodziny⁹,
- niska kultura pedagogiczna rodziców, której przejawami są błędy w wychowaniu wynikające z przyjmowania niewłaściwych postaw rodzicielskich: z autokratycznego lub nadmiernie liberalnego sposobu kierowania dzieckiem, z niedostatecznego bądź nadmiernego zaspokajania potrzeb psychicznych lub z nieadekwatnych wymagań stawianych dziecku.

Zarówno kultura osobista i pedagogiczna członków rodziny, jak i nieco bardziej ogólnie — kultura życia rodzinnego, wyznaczają „kulturę radości”, której program upowszechnienia zaproponowała Natalia Han-Ilgiewicz. „Czy można mówić o kulturze radości? Albo ona jest, jeśli istnieją przyczyny, by się radować, albo jej nie ma”¹⁰. Termin „kultura radości” wiedzie do postawienia fundamentalnego pytania felicytologii pedagogicznej zawierającego się nie w sformułowaniu: czy rozbudzać w człowieku radość życia?, lecz: jaką radość generować?

Przedmiotem zabiegów wychowawczych powinna być przede wszystkim radość nienaganna etycznie, czyli:

- duchowa — wypływająca z dzielności etycznej i uskuteczniiana zgodnie z wymogami sumienia,
- autentyczna — nieupozorowana, uwewnętrzniona, ale i spontanicznie uzewnętrzniana,

⁸ Do podstawowych czynników kultury życia rodzinnego należą: wartości cenione przez dorosłych i przekazywane dzieciom, typ kontaktów wewnątrzrodzinnych, styl życia rodziny, umiejętność „tworzenia domu”. Ibidem, s. 68—69.

⁹ Do elementów osobistej kultury człowieka należą:

- umiejętność myślenia kategoriami wykraczającymi poza to, co stwarza podstawy materialnego bytu człowieka,
- refleksyjność i wyobraźnia pozwalające ujmować różne przejawy życia w szerszym wymiarze,
- wrażliwość moralna i estetyczna,
- tendencja do rewizji własnych poglądów,
- gotowość tworzenia nowych wartości intelektualnych, moralnych, kulturalnych i społecznych,
- dyspozycja do doskonalenia reakcji makrospołecznych oraz wzbogacania współżycia w mniejszych układach ludzkich,
- takt, delikatność i tolerancja we współżyciu międzyludzkim (Halina Izdebska).

¹⁰ N. HAN-ILGIEWICZ: *Gawędy o wychowaniu*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1970, s. 47.

— powszechna — niebędąca cnotą „elitarną”, ale przeżyciowo dostępną każdemu.

Zawsze warte polecenia będą radości umysłowe, jako rezultat pracy intelektualnej, a także satysfakcje estetyczne, silnie związane z przeżyciem piękna osób lub rzeczy. Należy też szczególnie zaakcentować ten typ doświadczenia radości, który ma swe powiązanie z istotą człowieka i jego człowieczeństwem — szczęście z radości innych ludzi oraz z skutecznienia ogólnoludzkich wartości, wśród których odwiecznie królują: miłość, wielkoduszność, godność, prawda, sprawiedliwość, uczciwość.

7.1.2. Udział młodego pokolenia w radościach innych członków rodziny

Dziecko pragnie być partnerem życia dorosłych, domaga się tego swym zachowaniem. Szczere partnerstwo z dorosłym, wspańiałomyślne i nacechowane miłością rodzicielską, stwarza dogodne warunki psychologiczne, by zapanowała w takiej rodzinie atmosfera radości życia. Nie należy zamykać dziecka w kręgu jego zabawek czy w obrębie dziecięcego świata, zresztą to się nigdy nie udaje, bo ono zawsze będzie wkraczać w to, czym żyją dorośli. Będzie chciało przede wszystkim pomagać w pracach domowych. Trzeba się zdobyć na wyrozumiałość i dużą dozę cierpliwości, aby dziecko mogło doświadczać satysfakcji, jaką daje wykonywanie po raz pierwszy czynności stanowiących domenę przede wszystkim dorosłych. Nikt nie zaprzeczy, że sprawia to dzieciom większą radość niż dotychczasowe zabawy, a konsekwencje takiego postępowania są wprost nieocenione. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę na konieczność wprowadzenia dzieci do uczestnictwa w cudzych radościach. Gdy na przykład jedno z dzieci ma urodziny, wtedy rodzice i goście przynoszą mu prezent. Gdy w rodzinie są jeszcze inne dzieci, im także coś się wręcza, ażeby uniknąć zazdrości i konfliktów. Czy jednak zachowanie otoczenia uczy dzieci współradowania się świętem drugiego człowieka? Pozostałe rodzeństwo powinno brać udział w radości drugiego, a przynajmniej uczyć się tego, ciesząc się także z oczekiwania na moment, kiedy podobna sytuacja przydarzy się również im¹¹. Wprowadzenie do udziału

¹¹ *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1982, s. 294.

w cudzych radościach i kształtowanie umiejętności sprawiania radości drugim mogą uwrażliwić sumienie na poszanowanie innych ludzi oraz uczyć współodczuwania z nimi zarówno w szczęściu, jak i nieszczęściu. Zdolność ta jest podstawą altruistycznego wychowania.

Jeśli dorośli chcą sprawić komuś radość, niech pozwolą w tych staraniach uczestniczyć także dzieciom. Trzeba rozbudzić w nich satysfakcję i radość płynącą z czynienia dobra. Dziecko patrzy na wszystko przez pryzmat jakiejś czynności, którą wykonuje, dlatego słowne pouczenia rodziców okazują się tu bezużyteczne. Uwrażliwienie na radość i smutek drugiego pozwala rozwinać pomyślnie wiele sytuacji w życiu dziecka, mających znaczenie dla kształtowania się jego charakteru i osobowości. Na przykład, gdy dziecko zabierze innemu zabawkę i przyniesie ją do domu, nie trzeba go zaraz obwiniać o kradzież. Uczulone na nowość i piękno, bywa ono porwane przez pociągający je przedmiot. Można mu natomiast przedstawić, jak smutno jest temu, kto został tego przedmiotu pozbawiony, i zachęcić do wspólnego pójścia do poszkodowanego. Pojednanie, które ma na celu rozproszenie smutku drugiego człowieka, jest okazją do naprawy błędu i ma radosny przebieg, a zarazem duże znaczenie dla uczenia się przeżywania radości, jaka wynika z ekspiacji¹².

Oto, w jaki sposób opisuje warunki szczęśliwego dzieciństwa teoretyk wychowania i filozof romantyzmu — Bronisław Ferdynand Trentowski: „[...] szczęśliwe dziecko, które w domu rodzicielskim przywyknie do błogiej spokojności umysłu. Spokojność tę utwierdzasz w twych działkach, będąc względem nich ojcem sprawiedliwym, a przecież pełnym niewypowiedzianej dobroci, czuwającym nad nimi z opatrnością i dającym im co chwila dowody, że z bezwarunkową ufnością spuścić się na niego może. Chcąc być takim ojcem, trzeba dać dzieciom we wszystkim wzór na sobie i umieć obchodzić się z nimi z miłością. [...] Poufała rozmowa rodziców z dziećmi przy stole — humor lepszy, uznanie wszelkiej zasługi dzieci, a przynajmniej dobrej ich chęci ze strony rodzicielskiej, zgoda i miłość przykładna między ojcem i matką oraz chwalebna harmonia między wszystkimi rodziny członkami, słowem, pokój domowy ze swymi owocami, porządek wszędzie, punktualność i pewna zamożność, budzą i utrzymują w dzieciach spokojność. Ku temu celowi dobre jest także ustawiczne zatrudnienie dziatek, bo po robocie doznawać będą zadowolenia, radości własnej i rodzicielskiej, tudzież słodczy wytnienia. Praca przeplatana odpoczynkiem utrzymuje nas w złotym humorze i tchnie w nas błogą spokojnością. Jednakże praca dziatek ma być stosowna do ich wieku

¹² Ibidem, s. 295.

i nie trwać za długo, ma być dobrowolna i zajmująca, bo nawet zabawka bez tych własności byłaby im nieznośnym ciężarem. Tym sposobem przeżyją dzieci dni i lata w słodkim jestestwa swego pokoju i przywykną pierwiej do spokojności umysłu, nim o niej wyobrażenia nabiorą”¹³.

W innym miejscu dzieła pedagogicznego *Chowanna...* Trentowski wymienia powody dziecięcej negacji życia: „[...] młode stworzenia, co niezasłużonym nieszczęściem posiadają niecierpliwych i niesprawiedliwych rodziców, co nie słyszą od nich żadnego uprzejmego słowa, ale łajanie i wymyślanie, co widzą ciągle twarz zagniewanego Jowisza i czoło nieubłaganej Junony, smucą się ustawicznie i nabierają ponurych barw twarzy. Opryskliwość i okrucieństwo rodziców, trwoga przejmujący codzienny widok nieludzkiego ochmistrza i bat w jego tyrańskiej dłoni, dręczenie nauką bez starania się o obudzenie ku niej chęci — to są przyczyny ponurości dzieci. Dzieci takie żyją w nieustannym oburzeniu, łakną zemsty i przepełniają swe piersi najdzikszyimi uczuciami”¹⁴.

Podaje liczne zalecenia, w jaki sposób dbać o naturalną radość dziecięcej psychiki: „[...] usiłuj przyrodzoną wesołość dzieci, ile zdołasz, najdłużej utrzymać, bo dopóki ją mają, są niewinne jak anioły w niebie [...]. Utrzymywać będziesz wesołość twych dzieci łagodnością i serdecznością, której od ciebie ciągle doznawać mają, ogólną życzliwością względem nich ze strony całej rodziny i wszystkich otaczających je osób, przynoszeniem im niejednej uciechy: grą, zabawką, ochoczą po pracy rozrywką, przyjemnymi powieściami, anegdotami i dowcipem. [...] Dawaj wychowawcy częsty powód do ruchu, prowadź go w towarzystwo wesołych jego spółrodziców, staraj się, by zasmakował w grze wymagającej biegania, na przykład w ślepej babce, w wolancie, w piłce. Budź go z rana i rób z nim botaniczną wycieczkę na leśne jagody i polne kwiaty. Spraw mu kucyka i zachęć do konnej jazdy, słowem, działaj z zewnętrznej i wewnętrznej strony na rozpalenie w nim chęci do jakiejkolwiek czynności. Ponurość — córkę lenistwa, leczycь tedy będziesz pracą, a innego rodzaju ponurość — ludzkim obchodzeniem się z wychowawcą i okazywaniem twej miłości ku niemu”¹⁵.

¹³ B. TRENTOWSKI: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 1. Wrocław—Warszawa—Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1970, s. 638, 689.

¹⁴ Ibidem, s. 629—630.

¹⁵ Ibidem, s. 630, 633, 631, 632.

7.1.3. Destruktywne formy doznawania przyjemności – wypaczenie atmosfery radości życia w rodzinie

Miłość małżeńska i rodzicielska gwarantuje dzieciom pełną afirmację życia, natomiast poważne konflikty rodzinne, a zwłaszcza separacja bądź rozwód rodziców łączą się nierozzerwalnie ze stanami smutku, przygnębienia, a nawet rozpacz u dzieci. Nieobecność któregoś z rodziców bądź słaby kontakt emocjonalny z nim mogą również doprowadzić do zachwiania afirmacji życia dziecka. Kiedy komunikowanie się z dzieckiem jest dla rodzica prawdziwą radością, łatwiej synowi lub córce oprzeć się odczuciu bezsensu życia, depresji i cynizmowi¹⁶.

Z pewnością warto wystrzegać się takich awychowawczych typów zadowolenia, jak na przykład radość ze wzrostu posiadania¹⁷ czy radość z niepowodzeń innych, zwłaszcza że w życiu społecznym można zaobserwować szerzące się w ostatnich latach zjawisko manipulowania pozytywnymi uczuciami w celach propagandowych¹⁸. Te stagnacyjne sposoby osiągania zadowolenia za pośrednictwem hiperkonsumpcji nie są godne polecenia. Radość życia nie pojawia się przecież automatycznie. Nie wystarczy się jedynie urodzić, aby móc cieszyć się życiem. Radość życia jest raczej rezultatem wysiłku i zaangażowania w ludzką egzystencję.

Wielki instynkt życia, z jakim dziecko przychodzi na świat, gaśnie w nim, jeżeli spotka się ono ze smutkiem i z przygnębieniem swych rodziców. Jeżeli rodzice nie posiadli umiejętności przeżywania radości i piękna życia, nie są w stanie nauczyć jej swych dzieci. Niechęć do życia, niedocenywanie go, złorzeczenie czy wręcz przeklinanie dnia narodzić dziecka przez samych rodziców sprawiają, że dzieci nie są w stanie docenić wartości własnego istnienia. Nie umieją radować się życiem, ponieważ nie cieszą się nim ich rodzice¹⁹.

¹⁶ F. ADAMSKI: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002, s. 370, 373.

¹⁷ K. LORENZ: *Regres człowieczeństwa*. Przeł. A. TAUSZYŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 116.

¹⁸ Reklama dostarcza licznych przykładów lansowania tego, co może przysporzyć raczej pseudoradości niż radości autentycznych. „Ciepło daje radość” — oto reklama usług grzewczych. „Więcej radości w życiu z...” — to propozycja osiągania radości życiowej za pośrednictwem proszku do prania. Przykładem reklamy przypisującej rzeczom zdolność do bycia w dwójnasób szczęśliwym jest reklama słodczy, oto bowiem mamy „podwójnie szczęśliwy wafelek”. Sieć handlowa proponuje sprzedaż nie tylko towarów, ale także zadowolenia. Nadużywanie takich terminów jak „radość życia” widzimy także w reklamie urzędzeń AGD: „My pracujemy, ty cieszysz się życiem”.

¹⁹ J. AUGUSTYN: *Objawstwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1999, s. 367, 369.

Samodzielnie myślący młody człowiek, który dochodzi do przekonania, że uprawiany przez pokolenie rodziców wyścig o sukces, z ich jednostronną wiarą w postęp techniczny, produkcję i koniunkturę, prowadzi w ślepy zaułek, może łatwo ulec zwątpieniu w istotę życia jako takiego. Jeśli dodatkowo młodzież wzrasta w mieście, w silnie zurbanizowanym otoczeniu, trudno się dziwić, że w swych zamożnych i cieszących się uznaniem społecznym rodzicach nie może dopatrzeć się przykładu godnego naśladowania, szczególnie kiedy widzi, że grozi im zawał serca i wcale nie są prawdziwie szczęśliwi²⁰.

7.1.4. Diagnostyka pogodnej atmosfery życia w rodzinie

Rozpoznanie rodzin, w których panuje pogodna atmosfera, ułatwi wyszczególnienie, poddających się obserwacji, takich między innymi przejawów życia rodzinnego, jak:

1. Utrzymywanie „demokratycznych” relacji między członkami rodziny, opartych na poszanowaniu godności drugiego, a także na przyjacielskim i niedyktatorskim stylu komunikacji między młodszymi i starszymi jej przedstawicielami.
2. Zachowywanie rodzinnych tradycji i rytuałów, wynikających z potrzeby zapamiętania momentów kluczowych dla więzi rodzinnej, na przykład wspólne pieczenie ciasta w sobotnie popołudnie, gromadne przygotowywanie wigilii czy urodzin. Radosne tańce, żarty, zabawy, opowiadania, które towarzyszą świętom od stuleci, podtrzymują odczucie zadowolenia ze wspólnoty rodzinnej oraz ze swobodnego obcowania z jej członkami.
3. Częste i chętne spędzanie z sobą czasu wolnego (wyjazdy weekendowe, pikniki, wczasy, wycieczki, wspólne rodzinne muzykowanie, wspinaczki górskie), a tym samym zażywanie rozrywek i wypoczywanie w kręgu rodziny.
4. Wzmacnianie w dziecku i innych członkach rodziny poczucia humoru dzięki tworzeniu rodzinnej „wspólnoty śmiechu”.

Humor dziecięcy często bywa zrozumiały jedynie dla małej rodzinnej wspólnoty, w której powstał, gdyż wynika z realiów jej bytu, ze specyfiki jej języka, z wzajemnych stosunków (na przykład rodzinne „powiedzenia” czy nowe nazwy własne nadawane członkom rodziny). Dziecięca wspólnota śmiechu jest w zasadzie wspólnotą międzypokole-

²⁰ K. LORENZ: *Regres człowieczeństwa...*, s. 166.

niową, gdyż dorośli, przynajmniej we wczesnym dzieciństwie, ingerują w całość życia dziecka, stale mu towarzysząc. Dlatego też wiele zjawisk komizmu powstaje właśnie wskutek zetknięcia się dwu pokoleń: wychowującego oraz wychowywanego²¹.

Wdrożenie dziecka przez krąg opiekuńczy i wychowujący do prawidłowych form reagowania śmiechem na określone sytuacje stanowi ważną część procesu socjalizacji i wrastania w kulturę. Każde środowisko wychowujące działa w tym sensie zarówno stymulująco, jak i ograniczająco. Jest też oczywiste, że pod tym względem różne grupy społeczne, głównie rodziny, znacznie się różnią, gdyż przyjmują inne kryteria wesołości, przekazują inne wzory, zdeterminowane przez klasę społeczną, grupę wyznaniową i etniczną, czas historyczny i specyfikę środowiska oraz ich sposób rozumienia humoru. Ograniczenie „rodzinnej wspólnoty śmiechu” jedynie do sytuacji, gdy dorośli razem z dziećmi oglądają programy telewizyjne, przeznaczone dla tych ostatnich, ujawnia zasięg wpływu kultury masowej na formowanie się osobowości współczesnego człowieka²². Potwierdza także zjawisko zdecydowanie niekorzystne wychowawczo — niską kulturę radości rodziny.

Przedstawiony pogląd na te czynniki, od których zależy szczęście dziecka w rodzinie, a także te, za których pomocą diagnozujemy atmosferę radości życia lub jej brak w tymże środowisku, skłania również do wysunięcia pewnych propozycji dotyczących budowania pogodnych relacji międzyludzkich, wzmacniających indywidualne dyspozycje do bycia szczęśliwym. Przejawem zaburzonego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w rodzinie jest między innymi spostrzeżany u niego brak radości życia. Przekonanie to nie bez powodu wiąże deficyty afirmatywnych postaw życiowych człowieka z sytuacjami i doświadczeniami wczesnych lat życia rodzinnego.

7.2. Profilaktyka pesymizmu i negacji życia w wychowaniu szkolnym — kultura afirmowania życia w szkole

Wizja szkoły poważnej, kurtuazyjnej, fasadowej, w której przejawy radości traktowane są jako przeszkody w realizacji celów wychowaw-

²¹ K. ŻYGULSKI: *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976, s. 159—160.

²² Ibidem, s. 159, 162.

czych oraz dydaktycznych, potwierdza jej głębokie nieprzystosowanie do sprostania wymogom współczesnej kultury i cywilizacji.

Oficjalnej kulturze szkoły przypisywany jest czasami „ton jednostronnie poważny”, tak jak kulturze średniowiecznej, o której Michał Bachtin pisał: „[...] ta wyjątkowa jednostronność tonu, jego złodowaciała i skamieniała powaga była określona już przez samą treść średniowiecznej ideologii — przez jej ascetyzm, mroczny providencjalizm, przez sam charakter usankcjonowanego tą ideologią ustroju feudalnego z jego formami skrajnego ucisku i zastraszenia. Powaga ugruntowała się jako jedyna forma wyrażania prawdy, dobra i wszystkiego tego, co znaczące. Strach i pokora oto odcienie tej powagi”²³.

Śmiech uczniowski nie jest wpisany w oficjalną kulturę szkoły, ma status jakby pozaoficjalny. Uczniowie rzadko śmieją się głośno, raczej uśmiechają się ironicznie, kpiarsko aniżeli życzliwie²⁴. Mimo że śmiech jest zasadniczym i wyłącznie ludzkim pierwiastkiem świata, w szkolnych murach słyszy się na ogół „śmiech zredukowany”, którego przejaw stanowi autoironia przytłumiająca nawet odrobinę patosu²⁵.

Z badań Marii Dudzikowej nad osobliwościami śmiechu uczniowskiego wynika, że współczesna szkoła „tętni” śmiechem, że głośny śmiech rozsadza jej mury, ale często jest on manifestacją uwolnienia się od napięć w sytuacjach budzących niepokój. Często ma też charakter śmiechu „wyładowania” z rozmaita, zwykle mniejszą niż większą, dozą śmiechu radosnego. Bywa raczej „wytwarzaniem hałasu” stowarzyszonego ze śmiechem niż autentyczną radością. Nierzadko nosi znamiona śmiechu ignorującego, usprawiedliwiającego, odzwierciedlającego „wisielczy” humor, w mniejszym natomiast stopniu stanowi wyraz beztroskiej wesołości²⁶.

Jest zasadnicza różnica między śmiechem z radości i radością z powodu śmiechu. W pierwszym przypadku śmiechu nie powoduje śmieszność, lecz radosne uczucie. W drugim przypadku — śmiech pochodzi ze śmieszności, radość może być jego ujściem, lecz nie jest jego bezpośrednią przyczyną²⁷. Szkoła, mimo iż niejednokrotnie sta-

²³ M. BACHTIN: *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Przeł. A. i A. GORENIOWIE. Warszawa, Wydawnictwo Literackie, 1975, s. 145.

²⁴ R. MILLER: *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*. „Rocznik Pedagogiczny” 1984, nr 9, s. 16.

²⁵ L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 199.

²⁶ M. DUDZIKOWA: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 40—41, 20.

²⁷ I. PASZI: *Powaga śmieszności*. Przeł. K. MINCZEWA-GOSPODAREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 33.

rała się ograniczyć eksplozję radości, nigdy nie zdołała w pełni kontrolować form przejawiania się humoru w dziecięcych i młodzieżowych „wspólnotach śmiechu”. Od wieków dla uczniowskich wspólnot, takich jak klasa szkolna czy grupa koleżeńska, radosny komizm stanowi sprawdzone antidotum na trudności, napięcia, na tarcia, nudę i niezrozumiałość szkoły. Można w nim upatrywać również sposobu na kompensowanie sytuacji podporządkowania, wysokich wymagań oraz na zrównoważenie nacisku psychicznego, jaki szkoła wywiera na ucznia²⁸.

7.2.1. Powaga, strach i znudzenie jako wyróżniki autorytarnej ideologii szkoły

Istotną przyczyną trudności podtrzymywania radosnej atmosfery w szkole jest dominacja stanu unieruchomienia, ubezwłasnowolnienia i niskiego poziomu stymulacji, czyli nudy. Nuda szkolna to rezultat powstawania sytuacji fikcyjnych, które nie niosą osobistych znaczeń dla uczniów. Jest silną opresją, porównywaną nawet z przemocą fizyczną²⁹.

Jedną z przeszkód, na które natrafia nawet najlepszy nauczyciel, stanowi apatia uczniów, którzy w rodzinie lub w szkole zostali wyuczeni bezradności i pesymizmu, a stało się to za pośrednictwem przeróżnych, na ogół nieświadomych, technik deprecjacji, wygaszania entuzjazmu, a w konsekwencji — rugowania nawet radości życia³⁰. Niebezpieczeństwo podejścia ortodoksyjnego polega na tym, że rola nauczyciela sprowadza się do ujawnienia prostych mechanizmów zachowania, z pominięciem indywidualnej refleksji nad ideałami i wartościami wychowania³¹. Uczenie traktowane w tak uproszczony sposób przemienia się w trening, gdyż nauczycielom rzadko przyświeca cel, by dorastająca młodzież rozumiała swój rozwój i cieszyła się ze wzrostu własnego znaczenia.

²⁸ K. ŻYGULSKI: *Wspólnota śmiechu...*, s. 169.

²⁹ H. RYLKE: *Nauczyciel przeciw nudzie*. „Remedium” 1994, nr 8, s. 10. Zob. też A. ŻYWCZOK: *Przeciw nudzie — naprzeciw radości życia*. „Wychowanie Na Co Dzień” 2003, nr 3, s. 3.

³⁰ M. SELIGMAN: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1996, s. 389.

³¹ H. RYLKE: *Nauczyciel przeciw nudzie...*, s. 11.

Paraliżujący kulturę „syndrom nudy”³² może wynikać z dyskredytowania form zabawowych i z niedoceniań wychowawczych walorów pogodnych doświadczeń życiowych. Zarówno śmiechowi, jak i szerzej — radości życia, przypisuje się swoistą zdolność poprawiania kondycji ludzkiej, tłamszonej ponurą powagą i apoteozą strachu. Szkoła jako miejsce życia dzieci i młodzieży może być doskonałą przestrzenią ich pogodnego współistnienia, a dzięki tworzeniu specyficznego mikroklimatu młodzieńczości — stawać się środowiskiem sprzyjającym szerzeniu nie tylko kultury śmiechu, ale i dojrzałej kultury afirmowania życia.

Mimo że większość młodzieży woli nauczycieli pogodnych niż poważnych, nauczyciele rzadko posługują się wesołością i humorem jako środkiem wychowawczym, nie potrafią także wykorzystać naturalnych młodzieńczych skłonności do wesołości³³. Fakt okazjonalnego aranżowania radosnej atmosfery w szkole potwierdza jedynie, że o intencjonalnym afirmatywnym wychowaniu mówić nie możemy.

Oprócz analizy krytycznej niektórych zjawisk szkolnych przedstawie rozwiązań alternatywne dla nauczycieli i wychowawców trzyszczających się „o urodzaj uśmiechu” wśród swych wychowanków. Wszystko to, czego uczymy innych, możemy wzmacniać własnym radosnym nastawieniem. Uśmiech nauczyciela stanowi jedno z najlepszych wzmocnień mobilizujących ucznia do wysiłku i kolejnych osiągnięć. Należy pamiętać, że większość osób podwyższa swe aspiracje wtedy, gdy dopisuje im szczęście, rzadziej — gdy nie są zadowolone ze swego obecnego stanu rzeczy³⁴.

Brak radości życia bądź jej utrata bywają traktowane przez otoczenie jako negatywna cecha charakteru człowieka. Postuluję więc poszukiwanie metod kształtowania radości życia, polegające między innymi na podawaniu najlepszych wzorów humoru, najpierw na uniwersytetach i w szkołach wyższych przygotowujących nauczycieli i pedagogów, potem zaś we wszystkich placówkach opieki i wychowania. Jeżeli radość istotnie uaktywnia w człowieku dążność do twórczego wzrostu osobowego, nie powinna być dłużej spostrzegana jako zagrożenie dyscypliny i autorytetu nauczyciela. Szkoła może stać się miejscem sprzyjającym doświadczaniu radości z własnych i cudzych osiągnięć, z poznawania świata, zawierania nowych znajomości, budowania relacji opartych na przyjaźni oraz z serdecznej i entuzjastycznej

³² Podaję za: L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza...*, s. 194.

³³ R. PANTKOWSKI: *Jak młodzież postrzega współczesnego nauczyciela*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 5, s. 18.

³⁴ B. ARUSZTOWICZ: *W trosce o uśmiech chorego dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 21.

współpracy. Może niebawem szkoły będą też uczyć optymistycznego radzenia sobie w nowych sytuacjach życiowych, a także oglądu struktury świata przez pryzmat humoru. Przekroczenie konwencjonalnego ujmowania roli ucznia pozwala docenić go jako człowieka przepelnionego radością życia, mającego prawo do wyrażania swojego szczęścia w szkolnych murach, na lekcji i zajęciach pozalekcyjnych.

Groteska to trening myślenia przez paradoks, „lekcja” wieloznaczności i nieprzewidywalności zjawisk. A parodia to wstęp do alternatywnego myślenia; parodysta przerywa nudę spowodowaną wychowaniem i umowami społecznymi i przywraca każdemu odrobinę jego wrodzonej indywidualności³⁵. Kształcenie humoru bliskiego renesansowej radości bytowania w harmonii z Bogiem, ludźmi i przyrodą, wydaje się priorytetowym zadaniem wychowawczym.

Za rzadko w procesie wychowania wykorzystywane są, fascynujące nie tylko ludzi młodych, zasoby przyrody. Zbyt często oglądamy je w telewizji lub w kinie, by nauczyć się doświadczać atmosfery ładu i pokoju płynącego na przykład z oglądania drzew, pagórków, traw i jezior, które mogą nieraz skuteczniej niwelować napięcie emocjonalne niż zorganizowana psychoterapia. Zaproszenie ucznia — „winowajcy” — na długi spacer po pięknej okolicy połączony ze szczerą wychowawczą rozmową może mieć znaczący wpływ terapeutyczny i katartyczny. Radość rozbudzają przecież często kontakty z ludźmi lub dziełami kultury mające charakter autentycznych spotkań³⁶.

Przekonanie, że radości życia można się nauczyć tak jak biologii, fizyki czy filozofii, może inicjować polemiki. Stan wewnętrznej radości, przejawiający się jako radość życia, jest naturalnym stanem świadomości, który człowiek może zatracić w wyniku edukacji i socjalizacji. W przywracaniu pierwotnego i pożądanego stanu bardzo przydatne okazują się metody heurystyczne³⁷. Rozpowszechnione w dydaktyce aktywizujące metody nauczania stwarzają wiele okazji do aranżowania pogodnych sytuacji wychowawczych oraz przekazywania najlepszych kulturowo wzorów humoru, które Stefan Szuman określa postawą „wielkiego humoru”³⁸.

Nauczycieli, którzy obawiają się zadeklarowania ustawicznego wychowania w afirmacji życia, warto zainspirować celem łatwiejszym

³⁵ M. INGLÓT: *Modlitwa o urodzaj śmiechu*. „Polonistyka” 1995, nr 7, s. 14.

³⁶ H. RYLKE: *Nauczyciel przeciw nudzie...*, s. 15.

³⁷ P. KRYSIAK: *Radości życia można nauczyć z pomocą heurystyki*. 6. *Polski Zjazd Filozoficzny. Abstrakty*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995, s. 119.

³⁸ S. SZUMAN: *O dowcipie i humorze*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947.

realizacyjnie — zadbanie o to, aby pierwszy kontakt dziecka ze szkołą: z nimi samymi, przedmiotem nauczania oraz z grupą klasową, był pogodny. Wówczas wolno nam będzie prognozować ułatwioną adaptację dziecka do nowego środowiska społecznego, pomyślne relacje wychowawcze, a może nawet i sukcesy dydaktyczne. Przejawianie radości życia może bowiem znacząco przyczynić się do facylitacji procesów wychowawczych i dydaktycznych dzięki wzmocnieniu innych pożądanых cech kierunkowych i instrumentalnych wychowanka. Radości życia można nie tylko uczyć, radosna atmosfera pozwala przede wszystkim dobrze wychowywać.

Dyspozycję do przeżywania afirmacji życia stosunkowo nietrudno animować. Powszechne uznanie jej doniosłego znaczenia może zainicjować szerszy program wychowania i socjalizacji, który zmierza do ukształtowania ideału wychowania — pogodnego humanisty wiodącego życie etycznie prawe i duchowo szczęśliwe. Kategoria radości życia, stając się jednym z mierników humanizmu pedagogicznego, może się okazać szczególnie pomocna w globalnej ocenie systemu edukacji, a nawet w analizie szerszych przemian kulturowych i cywilizacyjnych.

7.2.2. Szkolne bariery wychowania w radości życia

Uczeń rzadko ma okazję cieszyć się w szkole wysokimi osiągnięciami ze wszystkich dziedzin wiedzy, gdyż naturalne jest, że nie wszystkie funkcje poznawczego rozwoju człowieka są w równym stopniu zintegrowane. Uczucia satysfakcji z osobistych sukcesów i autoafirmację przeżywa w szkole raczej sporadycznie. Nierzadko proporcje między zadowoleniem a deprimacją ulegają wyraźnemu zachwianiu. Sytuacja taka doprowadza wielu uczniów do stanu znużenia, apatii, a czasem nawet wpędza w depresję lub prowadzi do nihilistycznej negacji życia.

System klasowo-lekcyjny, brak architektoniczno-psychologicznej przestrzeni swobody, lęk przed szkołą, narażanie uczniów na ciągłą ekspozycję społeczną, obowiązek szkolny nie zapewniają dobrego startu do kształtowania się optymizmu życiowego wychowanków.

Dekadenckie nastroje niektórych uczniów, a także malkontenckie zachowania dyrektora i nauczycieli dodatkowo wzmagają trudność uczynienia szkoły miejscem szczęśliwie przeżywanego dzieciństwa. W doświadczeniu wielu dorosłych lata szkolne pozostają przykrym wspomnieniem psychofizycznego zniewolenia. Szkoła — instytucja powołana, by służyć rozwojowi oraz zdrowiu dzieci i młodzieży — para-

doksalnie ma coraz więcej wyraźnych znamion dehumanizacji, z których od wielu stuleci nie potrafi się wyzwolić. Uczeń zamiast afirmować szkołę zaczyna się przed nią bronić, trwoniąc siły psychiczne oraz zasoby umysłowe na samoobronę.

Szkoła odzwierciedla wszystkie nierówności społeczne, które trapią współczesne społeczeństwo. Przed jednymi otwiera szansę awansu, drugim spycha w stan degradacji. Wykluczanie uczniów z dostępu do kultury symbolicznej jest groźnym przejawem selekcji szkolnej. Dopóki uczeń nie stanie się kompetentny w korzystaniu z kultury, nie ma możliwości rozpoznania jej znaczenia. Na tym etapie nie potrafi odpowiedzieć na przykład na pytanie, dlaczego znajomość dramatów Williama Shakespeare'a jest korzystniejsza niż znajomość gier komputerowych. Nie mając tej podstawowej wiedzy, uczeń nie będzie odczuwał wykluczania jako utraty realnego dobra i szansy rozwoju, a więc nie będzie dążył do przezwyciężenia tego stanu. Uczniowie na ogół nie mają świadomości dokonującego się procesu wykluczania, który jest ewidentnym złem moralnym i zagrożeniem społecznym³⁹. Konsekwencje wykluczania: szkolnego, rówieśniczego czy nawet makrospołecznego, jednostka może odczuwać jako przeżycia przykre, alienujące, a nawet stygmatyzujące. Trudno więc doszukiwać się w nich ukrytych zasobów afirmacji życia.

W dość radykalnym, lecz jakże pożądanym aktualnie tonie utrzymywane są przemyślenia Paula Wilhelma Keplera dotyczące placówek wychowawczych: „[...] zakład wychowawczy, który nie może poszczycić się uśmiechem rozradowanych dzieci, zasługuje na zamknięcie. Jeśli nie ma w nim ducha radości, nie ma też należytego ducha”⁴⁰. Afirmacja życia bowiem doskonale rozkwita w klimacie wolnomysłicielstwa i zewnętrznej indeterminacji, wymagając połączenia sporej dozy swobody z entuzjazmem dla wysiłku emocjonalnego i intelektualnego.

Tworzenie w szkołach rady szkoły, składającej się z ogółu nauczycieli (których reprezentuje rada pedagogiczna), ogółu uczniów (których reprezentacją jest samorząd uczniowski) i ogółu rodziców (z radą rodziców jako przedstawicielstwem) demokratyzuje tę instytucję wychowawczą i czyni ją środowiskiem porozumiewania się uczniów, rodziców i nauczycieli, wolnym od apodyktyzmu jakiegś określonej grupy społecznej. Przedstawiciele rad szkół, wchodząc w skład wojewódzkiej

³⁹ P. KOSTYŁO: *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 13, 15. Zob. też Z. KWIECIŃSKI: *Wykluczanie*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.

⁴⁰ P.W. KEPLER: *Więcej radości*. Przeł. A. KULESZO. Poznań, „Księgarnia św. Wojciecha”, 1928, s. 54.

lub powiatowej rady oświatowej, mogą realizować cele wychowawcze i samorządowe w środowisku lokalnym⁴¹.

Poszukując szkolnych propozycji wychowywania w duchu radości życia, przyjrzymy się zarówno klasycznej tradycji wychowania, jak i nowatorskim rozwiązaniom, które nie bagatelizowały kwestii ludzkiego szczęścia. Rozwiązania te możemy nazwać felicytologiczną scholologią, czyli nauką o szkolnictwie, które wspiera pozytywne zasoby psychiczne uczniów oraz wzmacnia ich ogólną odporność w wyniku rugowania czynników generujących zniechęcenie, chroniczny pesymizm, a nawet negację życia.

7.2.3. Renesansowa szkoła entuzjazmu dla wysiłku umysłowego

Przykładem renesansowej szkoły średniej we Włoszech był zakład prowadzony przez wybitnego pedagoga Vittorina de Feltrego (1378—1446). Szkoła, której założycielem był znany w Mantui ród Gonzagów, skupiała nie tylko dzieci wybitnych obywateli miasta, ale także zdolnych chłopców w wieku od 7 do 26 lat z uboższych środowisk. Chcąc podkreślić odcięcie się od średniowiecznej tradycji, szkołę, którą kierował Vittorino de Feltre w latach 1423—1446, nazywał Casa Giocosa — domem radości⁴².

O postępowym charakterze szkoły świadczył jej budynek i położenie, a także metody nauczania wypływające z bogatej osobowości tegoż wielkiego humanisty, uważanego za Sokratesa swoich czasów. Szkoła mantuańska mieściła się w olbrzymim parku, w wielkim budynku; pokoje w nim były obszerne i wysokie, korytarze szerokie i doskonale oświetlone. Wokół szkoły ciągnęły się łąki i lasy. W pobliżu płynęła mała rzeka. W lasach i na łąkach zbudował Vittorino de Feltre boiska sportowe, a także przygotował teren do zabaw i jazdy konnej. Aby młodzież przyzwyczaić do skromnych warunków życia, usunął wszystkie kosztowne meble i urządzenia. Ściany natomiast kazał pokryć freskami przedstawiającymi sceny z zabawami dzieci. Na korytarzach rozmieścił dzieła sztuki o wysokiej wartości artystycznej.

⁴¹ B. ŚLIWERSKI: *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

⁴² J. KRASUSKI: *Historia wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989, s. 57.

Vittorino de Feltre, jako przeciwnik surowej, ascetycznej atmosfery, oparł wychowanie w swej szkole na sprzyjających poczuciu zadowolenia zasadach:

- minimalizował grozę, zastraszenie i przymus szkolny (nie zmuszał do nauki, rugował kary fizyczne, otaczał uczniów życzliwą opieką);
- dzielił radości i troski swych uczniów (nauczyciel był uczestnikiem prowadzonych zajęć, autentycznym towarzyszem zabaw dla uczniów);
- posługiwał się metodami nauczania przyjemnymi dla dzieci: zabawami, grami rozbudzającymi zainteresowania;
- uczył właściwego korzystania z wolności, zezwalając na pewną dawkę swobody na zajęciach (to pozwalało mu rozpoznać zdolności uczniów);
- pracował w przekonaniu, że każdy uczeń kiedyś ujawni swoje talenty, oraz uważał, że choć nie każdy może być wybitnym uczonym, to każdy powinien wywierać dodatni wpływ na swe środowisko;
- był przeciwny „zamykaniu” młodzieży w gmachach szkolnych (organizował ćwiczenia gimnastyczne na świeżym powietrzu, turnieje jazdy konnej, grę w piłkę nożną, mocowanie się, naukę pływania, a nawet tańców, co w tym okresie wywoływało oburzenie kół konserwatywnych);
- stwarzał klimat sprzyjający satysfakcjonującej dyskusji w kołach filozofii skupionych przede wszystkim wokół dzieł Arystotelesa i Platona;
- wychowywał młodzież w duchu równości — zarówno praw, jak i obowiązków (nie różnicował dzieci bogatych i biednych, panów i poddanych, a nawet przedstawicieli odmiennych płci)⁴³.

Vittorino de Feltrego dom radości realizował już ważniejsze cechy pedagogiki humanistycznej, a on sam był już typem prekursora — nauczyciela wszech czasów.

⁴³ *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976, s. 278—284; S. WOŁOŻYŃ: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, s. 112; Z. MARCINIAK: *Zarys historii wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 32.

7.2.4. Progresywizm a szkolne kształtowanie życia szczęśliwego wychowanków

Wiele podobieństw do systemu wychowawczo-dydaktycznego włoskiego pedagoga odnajdujemy w zapoczątkowanym na przełomie XIX i XX wieku ruchu reformatorskim w pedagogice, określanym jako progresywizm lub „nowe wychowanie”. Punktem wyjścia prezentowania idei pedagogicznych „nowego wychowania” była krytyka tak zwanej szkoły tradycyjnej.

Znana propagatorka nowego wychowania Szwedka Ellen Key pisała wręcz, że „wielkim i jedynym zadaniem szkoły tradycyjnej jest uczynić ją zbyteczną, a w miejsce systemu i schematu wprowadzić życie i szczęście”⁴⁴. Odżyły także ze szczególną siłą, sformułowane przez Jeana Jacques’a Rousseau, główne zasady naturalizmu, które na przełomie XIX i XX wieku do praktyki pedagogicznej wprowadzał między innymi Lew Tołstoj (1828—1910).

Szkoła Lwa Tołstoja w Jasnej Polanie propagowała wychowanie swobodne, entuzjastyczne i zgodne z przyrodą. W szkole elementarnej dla dzieci chłopskich o wyborze treści, metod i środków nauczania współdecydowali uczniowie, a ich działania przenikała atmosfera zabawy i zachwyty nad życiem. Szkołę jasnopolańską wyróżniał także brak: represji, obowiązku przychodzenia o określonej godzinie na zajęcia, dzwonek, kar za spóźnianie się i zadań domowych. Uczniów nie męczyła myśl o przyszłej lekcji. Do szkoły Tołstoja uczniowie nie z sobą nie przynosili — poza swym wrażliwym usposobieniem i pewnością, że w szkole będzie dzisiaj tak samo wesoło jak wczoraj⁴⁵.

Przekonanie Tołstoja, że wychowanie jako celowe kształtowanie ludzi według pewnych wzorów jest nieproduktywne, bezprawne i niemożliwe, zbliża go do przedstawicieli współczesnych kierunków ateleologicznych, proponujących posługiwać się w pedagogice raczej pojęciem idei lub wartości niż, narażonym na spore ryzyko błędu, pojęciem celu.

Zapoczątkowany w latach dwudziestych XX wieku system dydaktyczny, zwany również metodą lub technikami Celestyna Freineta, opierał się na założeniu, że pełny rozwój osobowości uczniów będzie możliwy tylko wtedy, gdy obca dziecku szkoła nudnych lekcji, za podstawę mających podręcznik i stereotypowe ćwiczenia, zmieni się w szkołę swobodnej ekspresji.

⁴⁴ Podaje za: J. KRASUSKI: *Historia wychowania...*, s. 150.

⁴⁵ S. HESSEN: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Oprac. W. OKOŃ. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1997, s. 97—99.

W różnych formach spontanicznej działalności, takich jak: praca w ogrodzie, malowanie, redagowanie i drukowanie tekstów literackich, gazety szkolnej, pisanie listów, dzieci uzewnętrzniały swoje myśli, przeżycia, a także uczucia satysfakcji, zadowolenia i radości. Inspiracją dla dziecięcej twórczości były nie tylko odpowiednio wyposażone sale i klimat samorządności, ale także częste przebywanie w środowisku naturalnym, wzmagające pogodne uczucia⁴⁶.

Aby nie zakłócić rodzinnej radości życia dziecka, zdaniem Marii Montessori, w nowym otoczeniu należy stworzyć mu taką samą atmosferę i stosować podobne metody wychowawcze, jak w domu. Szkoły podstawowe tworzone zgodnie z metodami wychowawczymi Montessori w wielu krajach dbają o to, by cykl pracy ucznia charakteryzował się nie tylko wytrwałością i zaangażowaniem, ale również ostateczną radością z powodzenia. W dziecięcej potrzebie ruchu nauczyciele dostrzegają źródło prawdziwej radości życia: „Jeżeli potrzebę ruchu i aktywności własnej stłumi się niewłaściwą organizacją życia szkolnego, źle ukierunkuje albo pozostawi samą sobie, wówczas dziecko nie nauczy się przekładać swojej woli na sensowne działania i zacznie czerpać radość z niszczenia przedmiotów”⁴⁷.

W szkołach Montessori uczniowie potrafią wybrać coś dla siebie z oferty zadań, ponieważ znają swe zainteresowania, są wytrwali i odczuwają radość z wysiłku prowadzącego do wytyczonego celu. Przyzwyczajanie dzieci do wysiłku połączone jest z nadzieją, że dzięki osiągnięciu sukcesu w wykonywanej pracy będą mogły czerpać z niej niekłamana radość. Jednocześnie przestrzega się nauczycieli przed pośpiechem jako przeciwnikiem samodoskonalenia, niszcycielem energii twórczej oraz osobistej satysfakcji dziecka: „Zarówno pospieszne egzekwowanie wymagań, jak też każda próba skłonienia uczniów do szybszego tempa pracy dezorientują dzieci i rugują naturalną radość z nauki”⁴⁸.

Jako skutki normalizacji życia dziecka w przedszkolu i szkole wymienienia się między innymi: miłość ciszy, opanowanie, niezależność, inicjatywę oraz głęboką radość. Odczuwanie radości życia było przejawem „bogatego” życia wewnętrznego i siły moralnej, postawy zdrowia oraz integracji wewnętrznej człowieka⁴⁹.

⁴⁶ J. KRASUSKI: *Historia wychowania...*, s. 162–163.

⁴⁷ B. STEIN: *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, 2003, s. 72, 15.

⁴⁸ Ibidem, s. 109, 111, 107.

⁴⁹ E. ŁATACZ: *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*. [B.m.w.], Wydawnictwo Ewa Łatacz, 1995, s. 27.

7.2.5. Pogodne wychowanie do zacności życia w szkole indyjskiej

Bliska ideałom felicytologii jest również „Szkoła Poety”, którą założył Rabindranath Tagore w 1901 roku w miejscowości Santiniketan. Rozumienie istoty szkoły jako zrzeszenia ludzi o dużej wrażliwości moralnej i emocjonalnej, „pełnych życia”, tworzy klimat wychowawczy sprzyjający kształtowaniu afirmatywnych postaw życiowych i zatamowaniu objawów sceptycyzmu społecznego.

Do zasadniczych zadań wychowania w szkole należało przezwyciężenie samoograniczenia i trudów poznania przez naturalną inspirację radością życia. Agresję i egoizm wycisza tu atmosfera radości i wzajemnej sympatii⁵⁰. W okresie kształtowania się charakteru adept powinien żyć radością, gdyż młody człowiek w ten właśnie sposób wyraża odczuwaną jedność między jego światem wewnętrznym i szerszym otoczeniem; w radości potwierdza on jedność treści i formy, które sięgając dalej, przeistaczają się w wolność.

Stworzenie szkoły dla uczniów traktował Rabindranath Tagore jako ważne zadanie wychowawcze, gdyż młody człowiek wychowany w pogodnej atmosferze pozostaje w bliskości z wartościami moralnymi i dzieli go tylko „krok” od tworzenia wartości kultury. Uczucie zadowolenia jest wyrazem przeżywania przez uczniów własnej duchowości i wspólnoty z innymi ludźmi. Dzięki niej adept doświadcza pełni zacnego życia.

Dbaj o to, zaleca nauczycielom hinduski pedagog i filozof, by uczniowie nauczyli się cenić przeżycia radości ze swych dokonań oraz dzielić się nimi z innymi⁵¹. Rabindranatha Tagorego teoria wychowania tłumaczy głęboki sens afirmatywnych postaw nauczycieli wobec dziecięcych radości oraz ludzkiej szczęśliwości wyrażanej w śpiewie, tańcu i twórczości literackiej. Propozycja ta łączyła wschodni charakter życia duchowego z tradycją nowożytnej kultury zachodniej, była wyrazem poszukiwania prawdy i autentyczności nie tylko w płaszczyźnie teoretycznej, lecz również w praktyce wychowania.

⁵⁰ Z. KRAWCZYK: *Rabindranath Tagore — poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 7, 141.

⁵¹ Ibidem, s. 161, 216, 219.

7.2.6. Duchowa wolność sprzymierzeńcem ludzkiego zadowolenia i satysfakcji

Akcent na problematykę radości życia w wychowaniu kładł w swej antropozofii Rudolf Steiner (1861—1925) — twórca neognostycznej szkoły inicjacyjnej, założonej w 1919 roku w Stuttgarcie. Fundamentalną ideą Steinerowskiej pedagogiki było wychowanie zgodne z życiem duchowym i artystycznym dziecka. Na wychowanie proponował patrzeć jak na proces artystyczny, gdyż był przekonany, że najbogatszym źródłem wiedzy dla wychowanka i wychowawcy jest natura i sztuka.

W jednej ze szkół Steinerowskich — Rudolfa Steinera wolnej szkole w Strasburgu, nauczycielowi pozostawia się swobodę co do zakresu przekazywanej wiedzy, uczeń powinien bowiem stać się poszukiwaczem własnej drogi życia, człowiekiem wrażliwym na różnorodne przejawy dobra i piękna w zewnętrznym świecie oraz we wnętrzu ludzkim. Na potrzeby szkoły zaadaptowano na peryferiach miasta zespół czterech drewnianych, piętrowych budynków wraz z dużym ogrodem oraz placem gier i zabaw. Sale lekcyjne urządzone dość skromnie sprzyjały koncentracji uwagi oraz pobudzaniu inwencji dzieci. Uczniowie ozdabiali ściany własnymi rysunkami lub płaskorzeźbami. Wiele sal uczniowie postanowili zaprojektować w miniaturowe ogrody botaniczne; ławki stały tu między bujną roślinnością, a niektóre klasy wyposażone były w akwaria i klatki z ptakami.

Każdy uczeń ma oddzielne miejsce pracy przy stoliku, może także uczyć się, siedząc wygodnie na podłodze. Szkolny dzień rozpoczyna nauczyciel tradycyjnie, witając się z każdym wychowankiem i rozmawiając krótko o jego bieżącym życiu, następnie każde dziecko przedstawia własne zamierzenia na dany dzień. Ćwiczenia z dykcji i emisji głosu mają ośmielić uczniów do wypowiadania się przed grupą oraz skupić ich uwagę na rozpoczynających się lekcjach.

Pokonaniu fobii szkolnej służyło także wycofanie ocen, gdyż uważano, że wpływają deprimująco na uczniów oraz na samych nauczycieli, pozbawiając jednych radości z uczenia się, a drugich — z nauczania. Formą sprawdzania wiadomości są prace pisemne lub indywidualne rozmowy z uczniami. W przerwie obiadowej uczniowie wspólnie z nauczycielem zamieniają sale lekcyjne na jadalnię. Umożliwia to stworzenie w klasie pogodnej, rodzinnej atmosfery. Proces wychowania i nauczania, zgodny z naturalnym rytmem przyrody, pobudza spontaniczne zachowania dzieci, otwiera drogę subtelny potrzebom duchowym wychowanków. Dzieci ożywione tańcem, śpie-

wem, spacerami po lesie, pracą w ogrodzie łatwiej skłonić do nieskrępowanej wypowiedzi na temat własnej aktywności.

Afirmatywne postawy życiowe wzmacnia także demokratyczny, samorządny charakter szkoły nieposiadającej ani dyrektora, ani żadnego jednoosobowego zarządcy. Jego miejsce zajmuje konferencja nauczycielska składająca się z wszystkich nauczycieli szkoły wraz z obsługą techniczną. Wolne szkoły Steinera nie stosują żadnej selekcji ani nie traktują świadectw czy stopni szkolnych jako warunku promocji. Uczniów nie klasyfikuje się tu według prostych schematów: zdyscyplinowany — nieposłuszny, pilny — leniwy itp., lecz zwraca się uwagę na rozwijającą się osobowość ucznia⁵².

W funkcjonujących zgodnie z programem Steinera przedszkolach waldorfskich radość życia traktowano jako podstawę dziecięcej kreatywności. Do 7. roku życia dziecko jest bardziej niż kiedykolwiek uzależnione od środowiska społecznego, dlatego też środowisko rodzinne i przedszkolne powinno dać młodemu człowiekowi nie tylko poczucie bezpieczeństwa, miłości i zaufania, ale także radość życia. Radosne usposobienie wychowawcy stanowiło ważny aspekt kontaktu z uczniami, warunek skuteczności jego oddziaływań⁵³. Dzieci są zachęcane, by same tworzyły dla siebie zabawki: z wesołością strugały łódki z kory, sowy z szyszek, lalki z tektury lub resztek tkaniny, z entuzjazmem lepiły autoportrety z gliny lub wosku pszczelego, wykonywały świąteczne kompozycje z poskręcanych korzeni, gałęzi, muszli i tataraku⁵⁴.

Mam nadzieję, że ten typ wychowania, jakże inspirujący, nie zostanie odczytany w krajach rozwiniętej techniki informatycznej jako nazbyt utopijny. Oprócz dostrzegania wielu pozytywnych rozwiązań scholiologicznych, które zaproponował Rudolf Steiner, warto zdobyć się również na zdystansowaną krytykę wybranych aspektów jego antropozofii. Z pewnością zaś należy zachować ostrożność w apoteozie Steinerowskiego wychowania.

⁵² D. DZIEWULAK: *Wolna Szkoła Rudolfa Steinera w Strasburgu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 7, s. 321–325; W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI: *Edukacja w wolności*. Cz. 1. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 39.

⁵³ P. MACIEJKO: *Rudolf Steiner — antropozofia i wolność*. „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 3–4; J. WASIUKIEWICZ: *O pracy pedagogicznej w przedszkolach waldorfskich*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 8, s. 469.

⁵⁴ F. CARLGREN: *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*. Przeł. M. GŁAŻEWSKI. Gdynia, Wydawnictwo „Genesis”, 1994, s. 41–43.

7.2.7. Szkoła – miejsce „leczenia” dzieci i młodzieży z nieszczęścia

Placówką, w której radości dziecka poświęcono wiele miejsca, była szkoła Summerhill założona przez Alexandra Sutherlanda Neilla w 1922 roku w Szkocji. U podstaw założeń wychowawczo-dydaktycznych szkoły leżały następujące głębokie przekonania samego założyciela:

- Trudne dziecko to dziecko, które jest nieszczęśliwe. Jest ono na stopie wojennej z samym sobą, dlatego walczy z całym światem.
- W przypadku dzieci z trudnymi doświadczeniami życiowymi (i z uczuciem frustracji) pierwotne uczucie radości życia zamienia się w nienawiść. Najprostszym, choć zarazem niełatwym realizacyjnie „lekarstwem” na przestępczość jest zapewnienie dzieciom poczucia szczęścia we wczesnym dzieciństwie.
- Szczęśliwy człowiek nigdy nie popełni morderstwa czy kradzieży, szczęśliwy pracodawca nie będzie represjonował swych pracowników. Wszystkie zbrodnie, wojny i inne przejawy nienawiści można wyprowadzić z ludzkiego nieszczęścia.
- Jedyne „leczenie”, które powinno się praktykować w psychologii i pedagogice, to „leczenie” nieszczęścia. Jest mało prawdopodobne, by radosne, cieszące się wolnością dzieci były okrutne.

Summerhill jest miejscem, gdzie próbuje się wyprowadzić dzieci ze stanu przygnębienia lub stara się je przed nim, chociaż częściowo, uchronić oraz, co ważniejsze, gdzie wychowuje się je w szczęściu⁵⁵. Wiele przedmiotów nauczania nie ma znaczenia wobec ważniejszego pytania o naturalne spełnienie życia — o wewnętrzne szczęście człowieka.

Neill przedstawia szeroką wizję kształcenia jako wspierania uczenia się uczniów oraz wizję wychowania jako realizacji pełni życia z jego zasadniczym celem — szczęściem. Poszanowanie prawa dziecka do cieszenia się wolnością rozbudzało jego entuzjazm i minimalizowało postawy pesymistyczne: „W szczęśliwym domu nie używa się dyscypliny jako oręża nienawiści, a samo posłuszeństwo nie staje się cnotą”⁵⁶. Do sukcesu szkoły Summerhill przyczynia się także dbałość o poczucie humoru, które ma równoważyć każdą stratę snu. W opinii dyrektora szkoły to właśnie przeżycie radości powoduje, że dziewczyn-

⁵⁵ A.S. NEILL: *Summerhill*. Przeł. B. BIAŁECKA. Katowice, Wydawnictwo „Almaprint”, 1991, s. 7, 179.

⁵⁶ Ibidem, s. 24, 107.

ki wyglądają atrakcyjnie, a chłopcy przystojnie. Wszyscy zaś bardzo rzadko chorują⁵⁷.

Szkoła, oprócz uczenia dzieci i młodzieży, przekazywania wiedzy i umiejętności, powinna zapewnić warunki do przeżywania radosnych doświadczeń. Życie ucznia także w szkole powinno być szczęśliwe, ale aby tak się stało, ludzką radość należy uczynić podstawowym prawem dziecka⁵⁸. Starają się pamiętać o tym założyciele współczesnych szkół alternatywnych, takich jak prywatna szkoła Fellenbach koło Stuttgartu funkcjonująca pod nazwą Swiss International School (SIS). Współzałożycielem szkoły są dwa przedsiębiorstwa edukacyjne: Grupa Wydawnicza „Klett” i szwajcarska Grupa Oświatowa „Kalaidos”, która od 1999 roku zakłada i prowadzi w swoim kraju dwujęzyczne szkoły codziennego pobytu, kończące się międzynarodową maturą. W Szkole Fellenbach opieką, kształceniem i wychowaniem objęte są dzieci od 3. roku życia aż do matury⁵⁹. Unormowany dzień życia szkolnego, zrównoważony rytm obowiązków i swobody, fascynujące programy nauczania w połączeniu z pozytywną atmosferą wychowawczą — wszystko to powinno sprzyjać sukcesom edukacyjnym uczniów tej szkoły i niezakłóconej afirmacji życia.

Podsumujemy niniejsze analizy:

1. Skutki dysfunkcyjności rodziny, przejawiające się między innymi jako deficyt radości życia jej członków, mogą częściowo zostać skorygowane pogodnym klimatem szkoły. Egzemplifikacji dostarczają przedstawione tu doświadczenia wybranych placówek eksperymentalnych, prezentujących felicytologiczny model wychowania. Niebagatelne znaczenie w rozwijaniu uczniowskiej kultury afirmacji życia mają również grupy rówieśnicze — dziecięce i młodzieżowe wspólnoty śmiechu.
2. Radość życia jako specyficzna odmiana ludzkiego instynktu trwania, chociaż ugruntowana w biologicznym „wypożyczeniu” człowieka, wymaga jednak intencjonalnego podtrzymywania. Umiejętność czerpania radości z samego procesu życia, z wartości w nim się realizujących, ujawnia się wprawdzie w spontanicznych uczuciach i nastrojach człowieka, ale domaga się także etycznego uprawnienia oraz pedagogicznego ukierunkowania.
3. Nauczycielska postawa radości życia może się znacząco przyczynić do facylitacji procesów wychowawczych i dydaktycznych dzięki

⁵⁷ Ibidem, s. 134, 122—123.

⁵⁸ *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*. Red. W. OKOŃ. Warszawa, Wydawnictwo WK, 1964, s. 218, 223.

⁵⁹ B. ŚLIWERSKI: *Pedagog w blogosferze*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 171.

wzmocnieniu innych pożądanых cech kierunkowych i instrumentalnych wychowanka. O radości życia można nie tylko uczyć, w radosnej atmosferze można przede wszystkim efektywnie wychowywać, rozwijając osobowość młodego człowieka.

Kategoria radości życia, stając się jednym z mierników humanizmu pedagogicznego, może się okazać szczególnie pomocna w globalnej ocenie systemu opieki i wychowania, a nawet w diagnozie szerszych przemian edukacyjnych i cywilizacyjnych.

7.3. Dziecięce i młodzieżowe wspólnoty śmiechu – radość i duma przynależności do grupy rówieśniczej

Piśmiennictwo naukowe, zwłaszcza z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, dostarcza obszernej materii badawczej, zawierającej szczegółową analizę pojęcia grupy społecznej, imponuje licznymi klasyfikacjami grup społecznych, wśród których, przyjmując określone kryteria podziału, można wyróżnić przykładowo grupy: formalne i nieformalne, dziecięce i młodzieżowe, szkolne i pozaszkolne, konstruktywne i destruktywne wychowawczo. Psycholodzy, na przykład Elizabeth Hurlock, uzupełniają je deskrypcją innych nieformalnych grup rówieśniczych określanych jako paczki, bandy i gangi⁶⁰.

Socjolodzy i pedagodzy koncentrują się na najważniejszych cechach grupy, takich jak: długotrwała interakcja, wyraźny cel, wspólny członkom grupy system norm i wyraźna struktura⁶¹. Podkreślają naturalną skłonność młodzieży do łączenia się w paczki, nasilającą się w okresie adolescencji. Zauważają, że między 8. a 10. rokiem życia człowieka potrzeba łączenia się w grupy się nasila, pojawiają się związki współpracy, która jednak nie prowadzi do organizowania się trwalszych zespołów. Dopiero około 11. roku życia w dziecku rozwija się zdolność do międzyludzkiego współdziałania⁶². Miejsce jednostki w zespole wyznaczają zasadniczo następujące czynniki:

— miejsce w strukturze przywódczej, czyli możliwość wywierania wpływu na innych;

⁶⁰ *Problemy okresu młodzieńczego w szkolnej edukacji*. Red. J. MACIASZKOWA. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989, s. 169.

⁶¹ J. WOSKOWSKI: *Socjologia wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 35.

⁶² R. WROCZYŃSKI: *Pedagogika społeczna w zarysie*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 190.

- miejsce w strukturze atrakcyjności, to znaczy czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu jednostka zdołała pozyskać sympatię innych członków grupy;
- miejsce w strukturze porozumiewania;
- role pełnione przez jednostkę w zespole oraz znaczenie, jakie pozostali członkowie przypisują tym rolom;
- stopień, w jakim jednostka podporządkowuje się normom obowiązującym w grupie⁶³.

7.3.1. Fenomenologiczne spojrzenie na afirmatywne więzi społeczne

Nauki szczegółowe dość zdawkowo ujmują rodzaj i jakość więzi społecznych⁶⁴ łączących dzieci i młodzież, a będących załącznikiem pozytywnej inklinacji wobec życia oraz procesu transgresji. Ewolucja więzi psychicznej w ludzkiej ontogenezie stanowi, w odniesieniu do zróżnicowanych środowisk wychowujących młodego człowieka, słabo eksplorowany przedmiot badań pedagogicznych. W obszarze moich analiz znalazły się trzy główne typy więzi łączących dzieci i młodzież, a stanowiących ważne źródło ich afirmacji życia. Koleżeństwo, przyjaźń i miłość — to najważniejsze, zarówno w ontogenezie, jak i w filogenezie człowieka, rodzaje więzi społecznych, gwarantujących społecznościom ludzkim przetrwanie i zachowanie względnego dobrostanu psychicznego. Te bez wątpienia afirmatywne rodzaje więzi społecznych kształtujące się między młodymi ludźmi, są początkiem tworzenia się uogólnionej postawy sympatii wobec ludzkiego otoczenia oraz warunkiem zapobiegania postawom przeciwnym.

W grupie rówieśniczej wytwarza się klimat sprzyjający pielęgnowaniu w członkach grupy pozytywnych emocji i uczuć satysfakcji, zadowolenia oraz radości. Takie emocje i uczucia uczestników określonej grupy rówieśniczej budują systematycznie nastrój ich psychicznego odprężenia, uwolnienia od stresu i kształtują motywację do samodoskonalenia. Odpowiednie zaaranżowanie pozytywnej atmosfery

⁶³ A. JANOWSKI, R. STACHYRA: *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 25—26.

⁶⁴ **Więź międzyludzka** — poczucie silnej łączności (wspólnoty) jednostki z określoną osobą lub grupą społeczną, oparte na identyfikacji własnych celów, przekonań i działań z celami, przekonaniami i działaniami drugiej osoby lub grupy.

w grupie, jak również ustalenie zasad życzliwego porozumiewania się tworzą fundament afirmatywnych postaw społecznych wszystkich uczestników spotkań.

Fenomenologiczna perspektywa ujęcia zagadnienia więzi wzmacniających ludzką postawę afirmacji życia umożliwia poczynienie wielu asocjacji, na które pozwala integracja wiedzy filozoficznej i dorobku nauk szczegółowych. Naukowe znaczenie sygnalizowanej problematyki podkreśla dodatkowo fakt, że ostracyzm koleżeński, mobbing w środowisku szkolnym czy nawet w rodzinie stają się poważną przyczyną zagrożeń indywidualnych, wśród których szczególnie zatrważające są zjawiska marginalizacji społecznej i problemy suicydalne. Prawidłowy rozwój trzech wspomnianych już typów więzi społecznych pozostaje troską wychowawców i nauczycieli mających na uwadze przede wszystkim dojrzałość społeczną i zdrowie psychiczne młodego pokolenia.

Przedstawiam zatem interdyscyplinarne ujęcie kategorii więzi emocjonalnej łączącej członków grupy rówieśniczej, zwłaszcza tej nieformalnej, której atrakcyjność zależy między innymi od wytworzenia się między uczestnikami spotkań określonych odniesień porównawczych i zależności uczuciowych.

7.3.2. Więź koleżeńska jako forma sympatii dla ludzkiego otoczenia

Koleżeństwo pojmowane jest jako zespół przeżyć emocjonalnych, w którym swą obecność wyraźnie zaznacza poczucie solidarności z innymi członkami grupy. Jest to świadomość obowiązku współdziałania w sytuacjach podejmowanych przez zespół nawet wtedy, gdy zajmuje się inne stanowisko niż reszta grupy. Drugą sferę działań solidarnych stanowi obrona kolegi lub koleżanki, gdy znajdują się oni w sytuacji zagrożenia — przykładowo, w konflikcie z dorosłym, na ogół rodzicem lub nauczycielem. Postawa solidarności, wynikająca z uczuć koleżeńskich, aktywizuje się nie tylko w okolicznościach konstruktywnych wychowawczo, ale również niezależnie od moralnej oceny postępowania członków grupy koleżeńskiej. Uczucia koleżeńskie aktualizują się głównie okazjonalnie, w sytuacjach współdziałania z osobami identyfikowanymi jako „koledzy” lub „koleżanki”. Sytuacje te dotyczą przede wszystkim regularnej działalności grup w miarę ustabilizowanych, takich jak klasa szkolna, kooperacji w zakresie odrabiania lekcji

i wypełniania innych obowiązków szkolnych, a także kontaktów z nauczycielami⁶⁵.

Prawdopodobnie nieco inny typ uczuć koleżeńskich realizuje się w aktywności dobrowolnej, na przykład wśród członków stowarzyszeń i organizacji dziecięcych oraz młodzieżowych, a także w klubach środowiskowych i świetlicach terapeutycznych. Brak szczegółowych badań nie pozwala na dokładniejszą analizę koleżeńskich zachowań młodzieży w tychże grupach społecznych. Z obserwacji psychologicznych wiadomo jednak, że uczucia koleżeńskie i poczucie wspólnoty koleżeńskiej opierają się przeważnie na przeżywaniu własnej wartości społecznej.

Druga kategoria uczuć, dająca się zaobserwować w interakcjach młodzieży, określana bywa jako przyjaźń. Badanie uczuć przyjaźni sprawia wiele trudności, ponieważ sama przyjaźń należy do sfery uczuć intymnych, często utrzymywanych w tajemnicy przed innymi ludźmi. Więż emocjonalna łącząca przyjaciół nie poddaje się łatwo refleksji nawet samej młodzieży. Należy również przypuszczać, że między uczuciami koleżeństwa i przyjaźni trudno przeprowadzić dokładne rozróżnienie. Pary i grupy koleżeńskie zbliżają się do par i grup przyjaciół specyfiką łączącej osoby więzi wówczas, gdy procesy emocjonalne nabierają szczególnego napięcia i trwałości. Jeżeli jeszcze zważyć, że relacje koleżeńskie mają na ogół charakter okazjonalny i sytuacyjny, uczucia przyjaźni są stałe i obowiązują „wszędzie”⁶⁶, nic dziwnego, że młodzi ludzie bardziej liczą na pomoc przyjaciela niż kolegi i znacznie wyżej cenią sobie przyjaźń niż koleżeństwo.

7.3.3. Przyjaźń i afirmacja życia

Przyjaźń to zjednoczenie dwóch osób oparte na równej wzajemnej sympatii i szacunku. Jest ona ideałem emocjonalnego udziału każdej z tych osób, połączonych moralnie dobrą wolą, w dobru drugiej strony. Choć jej następstwem nie jest jeszcze szczęście w życiu, to jednak włączając ten ideał do wzajemnych intencji, osoby te stają się godne szczęścia⁶⁷.

⁶⁵ S. GERSTMANN: *Rozwój uczuć*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 215–216.

⁶⁶ Ibidem, s. 216–217.

⁶⁷ I. KANT: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*. Przeł. W. GALEWICZ. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005, s. 149, 151, 152.

W swej nauce o cnocie Immanuel Kant wyróżnia przyjaźń moralną, estetyczną i przyjaźń uogólnioną. Przyjaźń moralna jest pełnym zaufaniem dwóch osób zwierzających się sobie wzajemnie ze swych skrytych sądów i uczuć, jeśli daje się to pogodzić ze wzajemnym szacunkiem. Przyjaźń estetyczna, mniej doskonała niż przyjaźń moralna, oparta jest jedynie na uczuciowości lub upodobaniu żywionym do drugiego człowieka. Natomiast przyjacielem ludzi w ogóle (to znaczy całego gatunku) jest ten, kto ma emocjonalny udział w szczęściu innych ludzi (cieszy się wraz z nimi) i nigdy nie zakłóca ich szczęścia bez wewnętrznego żalu.

Badacze zajmujący się przyjaźnią dzieci (na przykład Brian Bigelow, Duane Buhrmester, Wyndol Furman) opisują przyjaźń jako relację, którą cechuje przebywanie z sobą, intymność i zadowolenie z tego rodzaju komunikacji interpersonalnej. Lojalność i wywiązywanie się ze zobowiązań uważa się za ważne cechy przyjaźni osób dorosłych, lecz prawdopodobnie są nabywane dopiero w okresie adolescencji. Relacja przyjaźni ma charakter obustronny, to znaczy, że opiera się na wzajemności uczucia dwojga ludzi, którzy czują się związani taką relacją i potwierdzają to swym zachowaniem. Cecha wzajemności pozwala odróżnić przyjaźń od akceptacji, jaką okazują rówieśnicy, czy od popularności danej osoby w grupie. Przyjaźń jest związkiem dobrowolnym⁶⁸, nie dotyczy więc sytuacji, kiedy relacja zostaje nam narzucona, chociaż nie można wykluczyć rozwinięcia się przymusowego spotkania czy znajomości w przyjaźń. Wymaga ona wzajemności, chociaż bywają również sytuacje, kiedy tylko jedna ze „stron” swoimi odpowiedzianymi czynami potwierdza istnienie rzeczywistej więzi. Rozziew między deklaracją przyjaźni a przyjaźnią ugruntowaną w postawach wobec siebie świadczy prawdopodobnie o różnicy między przyjaźnią rzeczywistą a zwyczajnym koleżeństwem.

Serdeczni przyjaciele są nieodłącznymi towarzyszami zabaw i rozrywek, powiernikami rozumiejącymi się nawzajem i darzącymi się zaufaniem. Najbliżsi przyjaciele zwykle upodabniają się do siebie pod względem poglądów życiowych i stosunku do innych ludzi. Przyjaźń dodatnio wpływa na samopoczucie, wyzwala uczucie ofiarności, solidarności i współczucia. Często też przynosi wymierne korzyści psychologiczne w postaci lepszych wyników nauki szkolnej, rozwoju zainteresowań i aspiracji edukacyjnych oraz podniesienia poziomu kultury osobistej. Zalety przyjaźni twórczej trudno przecenić; trening współodczuwania i opiekuńczości, przygotowywanie się do podjęcia

⁶⁸ J. DUNN: *Przyjaźnie dzieci*. Przeł. M. BIAŁECKA-PIKUL. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 2.

jeszcze trwalszej międzyludzkiej więzi miłości, podtrzymanie w ten najdoskonalszy chyba sposób pozytywnej inklinacji wartościującej, a wraz z nią postawy afirmacji życia, nie tylko dogłębne poznawanie obcej osoby, ale pielęgnowanie trwałej więzi z nią — to, jak myślę, największy „kapitał” przyjaźni.

Nie tylko radość, ale również zdrada i zazdrość czynią przyjaźń relacją niezwykle ważną dla jakości życia dzieci, gdyż pozwala ona nabyć nowych doświadczeń interpersonalnych oraz umiejętności społecznych⁶⁹. Ale przyjaźń z osobą mającą wiele negatywnych przyzwyczajęń może wyrządzić sporo szkód kształtującej się dopiero osobowości młodego człowieka. Pejoratywny wpływ nieodpowiednio dobranego przyjaciela, zwłaszcza na osoby sugestywne, prowadzi niejednokrotnie do nabycia niepożądanych cech charakteru partnera przyjacielskiej interakcji. A jednocześnie to więź przyjaźni wielokrotnie pomaga wyprowadzić przyjaciela z największych niepokojów i ocalić w nim pozytywny obraz człowieka jako takiego, a wraz z nim zachować również poczucie sensu życia.

Już od najwcześniejszych lat życia (w wieku przedszkolnym) człowiek odczuwa chęć wspierania przyjaciela i wykazuje zainteresowanie nim, mające na uwadze jego dobro. Najłatwiej zaobserwować symptomy przyjaźni na rodzeństwie. Skłonność do zaprzyjaźniania się nie jest jednak umiejętnością automatyczną, chociaż dana człowiekowi predyspozycja do zaprzyjaźniania się należy do jego naturalnego wyposażenia biopsychicznego. Przyjaźń dojrzała należy do zachowań wyuczonych i ewoluujących w ludzkiej ontogenezie. Jakość przyjaźni, jej dynamika mogą się przekształcać wraz z osiąganiem dojrzałości społecznej i emocjonalnej. U człowieka dorosłego osłabieniu ulega towarzysząca przyjaźniom, zwłaszcza w okresie dorastania, labilność nastrojów młodego człowieka (od apatii i zniechęcenia do entuzjazmu, zachwyty, uwielbienia i euforii). Euforyczna ekspresja, spostrzegana wśród członków grup przyjacielskich, prowadzi do największej, fenomenalnej więzi miłości, która przejawia się w sposób dający się zaobserwować we wszystkich sferach życia człowieka.

W XXI wieku zagrożenie twórczej i dynamicznej więzi przyjaźni, a nawet miłości może stanowić wielość nawiązywanych wirtualnie znajomości, które ani nie zapewniają człowiekowi wystarczającego zadowolenia z kontaktu, ani nie wzmacniają wewnętrznie, a oprócz tego redukują jego odpoczynek do tego stopnia, że nie odczuwa on już, że ma jakiś czas wolny, z którego może swobodnie i bez różnorodnych presji skorzystać.

⁶⁹ Ibidem, s. 3.

7.3.4. Sensotwórcze atrybuty więzi miłości

Miłość jest złożonym stanem psychicznym, na który składa się pragnienie bycia razem z określoną osobą, troska o jej dobro oraz odczucie fizycznej i psychicznej intymności z nią (Christopher Peterson i Martin Seligman). Miłość (doświadczenie kochania i bycia kochanym) wielu ludzi traktuje jako najważniejszą przesłankę dobrego życia. Można takie podejście uzasadnić faktem, że przeżywanie miłości obejmuje różne stany psychiczne, silnie nasycone pozytywnym afektem, takie jak: odczucie uniesienia, bycia rozumianym i akceptowanym, wrażenie zjednoczenia z drugim człowiekiem, poczucie bezpieczeństwa i doznanie przekraczania ograniczeń. Miłość wydaje się też chronić przed stresem, ponieważ ludzie stosunkowo często szukają jej lub przywołują ją we wspomnieniach w sytuacji lęku, zagrożenia poczucia własnej wartości oraz poczucia braku sensu w życiu⁷⁰.

Miłość jako uczucie „rozlewne” rzutuje na wiele dziedzin funkcjonowania człowieka, toteż jeśli tylko jest głęboka i aksjologicznie uporządkowana, podnosi na wyższy poziom osobotwórcze istnienie. Nie sposób analizować w tym miejscu, jaki rodzaj powiązań międzyludzkich jest miłością, a co nią nie jest, warto jednak choćby zasygnalizować konieczność rozgraniczenia miłości od „zakochania”, „zauroczenia” i „fascynacji” drugim człowiekiem.

Miłość jest zawsze i wszędzie „ruchem” twórczym w odniesieniu do wartości, a nie reprodukującym je. To pełne tajemnicy obcowanie istot czujących się jednością z wszechżyciem, które ontycznie zmierza do wytwarzania. Miejsce i zasięg możliwej miłości do osoby wyznacza powszechna miłość do człowieka. Dopiero duchowa miłość do jakiejś osoby generuje nowe istotnościowe prawo, że pierwotnie — poza zaprezentowaniem samej egzystencji drugiego — nie zależy już ona tylko od spontanicznych aktów tego, kto kocha lub rozumie, lecz także od uznania osoby, która ma być kochana i duchowo rozumiana. Za pośrednictwem uczucia miłości człowiek odkrywa, że noetyczne akty drugiej osoby i sens aktowy miłości mogą być dane komuś innemu. Dzięki coraz doskonalszemu współodczuciu uznanie realności innego „ja” witalnego, równe uznaniu realności własnego „ja”, i budująca się na tym podłożu spontaniczna miłość do człowieka wnikają w coraz

⁷⁰ Podaję za: E. TRZEBIŃSKA: *Psychologia pozytywna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 83, 85. Zob. też S. GERHARDT: *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Przeł. B. RADWAN. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.

głębsze warstwy osobowe⁷¹ — aż do tego punktu, w którym zaczyna się w człowieku psychiczno-duchowa identyfikacja z drugim. Ma ona mimowolne objawy, które otoczenie rejestruje jako „wiązkę” sympatii skierowanej na drugiego człowieka, a raczej jej kwintesencję przybierającą formę miłości. Poznanie ekspresji uczuć drugiego jest jednak niewystarczające dla zrozumienia jego noetycznych aktów odosobowych. Dla uchwycenia treści osoby, jej centrum duchowego, jest zatem istotna mowa, a wraz z nią możliwe milczenie. Mowa, jak również wiele innych form zachowania, ujmuje istotę uczuciowej więzi miłości i potwierdza to, co dotychczas spontanicznie manifestowało się w systemie afektywnym osób pozostających w relacji miłości.

Życie psychiczne zwierzęcia jest dla człowieka zasadniczo przejrzyste, duchowa osoba człowieka — nie. Ona sama może się „zamykać” lub „otwierać”. Ale istotnym warunkiem tego możliwego „otwarcia” jest wzajemna miłość ludzi, która zgodnie z istotnościowym prawem relacji, i jeśli brak powodów do jej hamowania, rodzi tego samego rodzaju miłość wzajemną. Zatem dzięki swobodnemu „otwarcu się” drugiej osoby możliwe staje się przejście od zindywidualizowania, założonego już w uchwyceniu cudzej egzystencji, do zindywidualizowania konkretnego. Przejście to wiąże się w sposób konieczny ze skierowaniem powszechnej miłości do człowieka na konkretnego człowieka⁷².

Miłość bezinteresowna stanowi duchowe dziedzictwo człowieka i jak wszystko, co bezwarunkowe, nie może być przedmiotem użycia. Ucieleśnia się wtedy, kiedy człowiek sam się nią staje. Jest istnieniem, którego nie można posiadać. Bezinteresowna miłość pozwala doświadczać szczęścia, którego symptomem jest przeżywanie radości⁷³.

W okresie dorastania, wraz ze skłonnością do wyraźnego zaznaczania odrębności własnego „ja”, ujawnia się jednocześnie zdolność emocjonalnego „współbrzmienia”, czyli zjednoczenia się z cudzym „ja”. Współodczucie, a zwłaszcza współradość i współcierpienie (empatia) zdają się procesami leżącymi u podstaw różnych form sympatii osoby ludzkiej do człowieka i do szerszego otoczenia pozaludzkiego.

W fazie dojrzewania, przykładowo, dokonuje się przemiana obrazu przyrody — przemiana, którą można określić jako nagłe „nadanie życia” wszystkim zjawiskom przyrodniczym. Zyskują one nowy, intensywny charakter. Sama przyroda wzbudza tęsknotę, która w zmie-

⁷¹ M. SCHELER: *Istota i formy sympatii*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 164.

⁷² Ibidem, s. 166.

⁷³ H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY: *Miłość i wolność — istota człowieka. Holistyczna perspektywa antropologii filozoficznej*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005, s. 123.

niających się modalnościach zaczyna się teraz w młodym człowieku budzić. Przyrodę spostrzega on jako splot dynamicznych sił, wywołujących raz nieznany dotąd strach, innym zaś razem zachwyt, który również jawi się jako nowy. Nie jest to tylko odmienne przeżywanie przyrody, lecz jest to również przeżywanie nowej przyrody. Dopiero teraz ukazuje się ona w pełni jako dynamiczny proces stawania się, rośnięcia, tworzenia, w przeciwieństwie do gotowego istnienia w czasie i przestrzeni⁷⁴.

Jeśli ma się osiągnąć człowieczeństwo w miłości, rozwinięcia wymagają, w dobrze ukierunkowanym procesie wychowania, najpierw inne „wyższe” formy emocjonalnego życia człowieka, takie choćby jak kosmowitalne odczucie jedności człowieka z wszechświatem. Fenomenologicznie dana przyroda pozostaje ogromną całością aktów kosmowitalnych, a w jej obrębie wszelkie zjawiska mają ponadmechanistyczne powiązania sensowe. Wdrożenie dzieci i młodzieży w odczuwanie jedności z życiem sprzyja rozwojowi dojrzałej i głębokiej miłości do człowieka, opierającej się również na zasadniczym odczuciu jedności z innym „ja”. Ale jednocześnie w osiągnięciu najwyższego poziomu kosmowitalnego odczucia jedności z wszechświatem decydującą rolę odgrywa odczucie jedni, zaznaczające się wpierw między ludźmi jako jednostkami witalnymi. Kto nigdy nie doznał zachwytu odczuciem jedności między ludźmi, przed tym również może pozostać „zamknięty” witalno-dynamiczny aspekt natury⁷⁵.

Jest regułą, że aktualizacja odczucia jedności nie następuje bezpośrednio w odniesieniu do natury pozaludzkiej, lecz pośrednio wiąże się z odczuciem jedności między ludźmi, której rodzaje poddałam tu szczegółowej analizie. Kluczem do odczucia jedności jest życie kosmiczne tam, gdzie jest ono człowiekowi najbliższe i najbardziej mu pokrewne: w innym człowieku.

7.3.5. Pedagogiczne implikacje rozwoju afirmatywnych więzi międzyludzkich

Analiza osobotwórczego znaczenia przede wszystkim międzyludzkiej przyjaźni i miłości prowadzi do zrozumienia istoty tychże więzi, w których obserwujemy afirmację nie tylko witalno-emocjonalnej na-

⁷⁴ M. SCHELER: *Istota i formy sympatii...*, s. 175–176.

⁷⁵ Ibidem, s. 181.

tury drugiego człowieka, czy nawet jego egzystencji, ale przede wszystkim jego centrum osobowego — noetycznych aktów ludzkich. Prawdziwa, głęboka miłość do drugiej osoby oznacza głównie miłość jej duchowości. Przekonanie to rzuca inne światło na proces wychowania i jego aksjologiczno-teleologiczną strukturę. Wychowawca dzieci i młodzieży powinien zwracać szczególną uwagę na to, by złożone interakcje między młodymi osobami cechowały się licznymi walorami „osobotwórczymi”; by w koleżeństwie, przyjaźni i miłości obecne było zawsze twórcze odniesienie człowieka do wartości moralnych.

Tylko taka jakość trzech analizowanych więzi społecznych nadaje im sensotwórczy wymiar i znacząco wzmacnia ludzkie zasoby afirmacji życia. Zespolenie człowieka ze światem nie przestaje być ważnym zadaniem współczesnej edukacji.

7.4. Niektóre rodzaje placówek opiekuńczo-wychowawczych jako przestrzeń zakłóconej afirmacji życia człowieka

Wielki paradoks współczesnych instytucji opieki nad dzieckiem osieroconym polega na tym, że ratując dzieci i młodzież z poważnych opresji życiowych, wprowadzają je, niestety, w inny rodzaj nieszczęścia. Nie jest to oczywiście przejaw złych intencji któregośkolwiek z podmiotów instytucjonalnego wychowania. Szlachetne założenia realizatorów wychowania w takich zwłaszcza placówkach opiekuńczo-wychowawczych, jak: dom dziecka⁷⁶, dom małego dziecka, pogotowie opiekuńcze, są nie do przecenienia. Dobra wola i ogrom wysiłku

⁷⁶ Prototypy domów dziecka powstały w Polsce w XVIII wieku, kiedy to w szpitalach i przytułkach dla bezdomnych wyodrębniono oddziały dla dzieci, a potem otwierano zakłady opiekuńcze przy zakonach i majątkach ziemskich. Przez długi czas działalność ta oparta była na dobrowolności i filantropii. Dopiero w dwudziestolecie międzywojennym nabierała ona cech opieki obowiązkowej, organizowanej częściowo przez państwo i samorządy lokalne. Pierwszy zakład opiekuńczy wyłącznie dla dzieci powstał w 1736 roku w Warszawie z inicjatywy Gabriela Boduena i przetrwał do II wojny światowej. Znajdowały w nim opiekę dzieci porzucone przez rodziców, dzieci więźniów, matek chorych i upośledzonych umysłowo. Po II wojnie światowej prawie 3 miliony dzieci (w tym większość sierot naturalnych) wymagało takiej formy pomocy i prawdopodobnie z tego powodu domy dziecka stały się instytucjami państwowymi. Następne dziesięciolecia działalności domów dziecka wiązały się raczej z obecnością w nich dzieci i młodzieży, które miały rodziców, ale pochodziły ze środowisk zagrożonych społecznie i patogennych (sieroty społeczne). M. BALCEREK: *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918—1939*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980, nr 4, s. 9.

włożonego przez wychowawców i dyrekcję tychże placówek w swoją pracę są również nie do podważenia.

Mimo to zasadniczy błąd w spostrzeganiu natury człowieka, jako tego, który z powodzeniem może się wychowywać poza środowiskiem rodzinnym, konsekwentnie mści się na wszystkich wykonawcach procesu wychowania i socjalizacji w tychże placówkach. Żadne dziecko, nawet to, które doświadczyło już trudu życia, z pewnością nie zasługuje na tak surową karę, jaką jest osadzenie w „obozie” dla samotnych dzieci czy ulokowanie go na trwającej kilka lub kilkanaście lat „kolonii” odrzuconych przez rodzinę macierzystą. Życie pozbawione wielu indywidualnych odniesień, odarte z głębi więzi międzyludzkich i przynależności do wspólnoty rodzinnej, wydaje się niemal niemożliwe.

Instytucje, które aspirują do tego, by dobrze wychowywać, a nawet otoczyć „rodzicielską” miłością dzieci w wieku poniemowłęcym, przedszkolnym czy szkolnym, żyją groźną w skutkach archaiczną iluzją. Skutki tej iluzji doprowadzają niestety do wynaturzeń psychiczno-duchowych młodego człowieka: zmniejszenia jego wrażliwości na zróżnicowane przejawy uczuć „wyższych”, a nawet do silnej deprywacji emocjonalnej. Deprywacja ta staje się widoczna, gdy na przykład małe dziecko biegnie rozpaczliwie do każdego obcego dorosłego, by znaleźć w nim schronienie, lub przestaje ufać w poprawę własnego losu, czyli w uporanie się z własną rozpaczą, rozczarowaniem, poczuciem krzywdy i niezasłużonej kary. Obawia się przejawiać nadzieję na normalne, szczęśliwe życie rodzinne. Przywołania domagają się w tym miejscu słowa Józefa Tischnera: „[...] czyż nie jest zdradą troska o tak zwane sprawne funkcjonowanie instytucji przed troską o los nadziei w sercu człowieka, jak gdyby instytucja mogła ostać się poza tą nadzieją?”⁷⁷.

Takie placówki opieki całkowitej, jak domy dziecka (nawet jeśli ich nazwa ewoluje w prawidłowym kierunku), które powstawały w zupełnie innych warunkach historycznych, współcześnie wyrażają raczej niedostateczne zrozumienie najgłębszych potrzeb psychicznych i duchowych człowieka. Trudno zatem aktualnie znaleźć dla nich rzeczywiste usprawiedliwienie. Są one niestety świadectwem niedojrzałości emocjonalnej i społecznej wszystkich podtrzymujących rozpaczliwy stan ich istnienia, zupełnie nieadekwatny do współczesnych tendencji reformatorskich w systemie opieki i wychowania w naszym kraju.

Radykalną odwagę Jana Konopnickiego, pedagoga, wieloletniego pracownika naukowego Uniwersytetu Jagiellońskiego, w głoszeniu idei wychowania rodzinnego podkreśla Jan Śledzianowski. Jak twierdzi,

⁷⁷ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1994, s. 103.

profesor był gościnnie podejmowany w Kielcach w 1973 roku. Były to czasy promowania wychowania przez upartyjnione organizacje młodzieżowe i kolektywistyczne zasady wychowawcze, przenoszone z ZSRR szczególnie do domów dziecka i zakładów wychowawczych. Jan Konopnicki odważył się głosić inne poglądy, dlatego też redaktorzy „Słowa Ludu” zapytali go, co sądzi o wychowaniu w państwowych placówkach, takich jak domy dziecka i „poprawczaki”. Najistotniejszy fragment jego wypowiedzi brzmiał: „[...] jeżeli ktoś pyta mnie, czy domy dziecka są środowiskiem normalnym, to odpowiadam tak, jeżeli 1 równa się 3. Jak na razie instytucje powołane do reedukacji i resocjalizacji są szkołą przestępczości. Domy dziecka są szkołą podstawową niedostosowania społecznego, zakłady wychowawcze średnią, akademią zaś przestępczości są więzienia. Alarmująca jest nasza bez troska, z jaką pozwalamy, by znaczną część takich samych dzieci jak inne, kwalifikowano do zakładów wychowawczych, gdzie umożliwia się im demoralizację”⁷⁸.

Działalność placówek, w których karze oddalenia od własnej rodziny podlegają nie sprawcy haniebnych czynów, lecz ich ofiary, najbardziej bezbronne i zagubione w dość niezrozumiałej logice społeczeństwa ludzi dorosłych, dowodzi dehumanizacji, a nawet dawania pierwszeństwa ukrytym tendencjom destruktywnym. Popieranie istnienia domów dziecka w dotychczasowej postaci staje się coraz wyraźniej przejawem pogwałcenia fundamentalnego prawa człowieka do wychowywania się w rodzinnej atmosferze miłości i poszanowania godności ludzkiej. Mówiąc o wychowaniu w środowisku rodzinnym, mam na myśli nie jedynie rodzinę macierzystą wychowanka, lecz również doskonale zastępcze formy życia rodzinnego, takie jak: rodziny adopcyjne, rodziny zastępcze, rodziny kontraktowe, rodziny terapeutyczne, rodzinne domy dziecka i rodzinne pogotowia opiekuńcze.

Ten dość kategoriyczny ton moich wywodów wynika z osobistych doświadczeń pracy w domu dziecka, jak również z głębokiego przeświadczenia, że w zintegrowanej społeczności jest możliwa sytuacja otwarcia się prawidłowo funkcjonujących rodzin na niewielką przecież populację dzieci pozbawionych opieki rodziny macierzystej.

Niebezpieczeństwem faktycznym są natomiast naukowe teorie natywistyczne, które popularyzują nie dość uzasadnione sądy na temat stałej struktury genetycznej człowieka. Natywistyczne uprzedzenia

⁷⁸ J. ŚLEDZIANOWSKI: *Priorytet rodziny w wychowaniu dzieci w poglądach Profesora Jana Konopnickiego*. W: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży. Materiały z konferencji z okazji setnej rocznicy urodzin i dwudziestej piątej rocznicy śmierci profesora Jana Konopnickiego*. Red. W. KUBIK, B. URBAN. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2005, s. 31.

często koegzystują ze sceptycyzmem pedagogicznym, znajdującym wyraz w opiniach, że człowiek jest istotą słabo poddającą się wychowaniu, ograniczoną „trumną dziedziczności” (Janusz Korczak), co dość znamienne pokazuje utrwalone w języku powiedzenia: „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci” lub „Niedaleko pada jabłko od jabłoni”. Stwierdzenia te można jednak interpretować na korzyść wychowania w rodzinnych środowiskach zastępczych.

Przyjęcie do rodzin, należących do z gruntu zdrowego moralnie społeczeństwa, relatywnie niewielkiej populacji dzieci jest całkowicie realne pod warunkiem, że nie poprzestanie się na reklamowaniu sirot społecznych w popularnych czasopismach lub mediach. To nie wystarczy, by uruchomić energiczny mechanizm pozyskiwania rodzin dla dzieci z domów dziecka, ani też by psychicznie przygotować prawidłowo funkcjonujące rodziny do przyjęcia nowego członka. Konieczne jest powołanie do życia nowych struktur opiekuńczych, interwencyjnych, jakkolwiek je nazwiemy; mogłyby je stanowić chociażby wychowawcy domów dziecka, którzy podejmowaliby rozmowy z przyszłymi rodzicami i czuwali nad rozwojem więzi między wszystkimi członkami nowej rodziny. Wielu rodzinom wystarczyłoby jedynie dodanie odwagi, by samodzielnie zgłosili się do ośrodków adopcyjnych, ale niektórzy potrzebują nieco więcej czasu i przygotowania do podjęcia tak odpowiedzialnych decyzji.

Instytucje, które w programie założycieli miały być jedynie instytucjami „przechodnimi”, a nie docelowymi, w rzeczywistości gromadzą rzesze dzieci niemal od urodzenia aż do osiągnięcia przez nie pełnoletności. To swoisty paradoks i chyba niepowodzenie twórców tego typu placówek opiekuńczo-wychowawczych. To także porażka całego społeczeństwa, a nawet kultury, która nie potrafi uporać się wystarczająco humanitarnie z tak ważnym problemem społecznym. Źródło destrukcji tkwi również w podtrzymywaniu mitu dobroczynności, nieskazitelności i konieczności istnienia dużych instytucji opieki całkowitej nad dziećmi i młodzieżą.

Taka odmiana wychowania instytucjonalnego nie wyprowadza młodych osób ze skomplikowanych problemów emocjonalnych, z nieszczęścia, ale nasila istniejące już deficyty. Nie stymuluje dojrzałości emocjonalnej i moralnej, lecz wzmacnia poczucie osamotnienia, ostracyzmu i stygmatyzuje. Brak bodźców dla sfery poznawczej, jak również dla motywacji samorozwojowej, ogólne rozdrażnienie typowe dla życia zbiorowego, a do tego „chłód” instytucji, której nikt z wychowanków nie ośmieli się nazwać domem, lecz co najwyżej „bidulem”, uwidacznia rażącą sprzeczność z „ciepłem” rodzinnej atmosfery. Domy dziecka, niejednokrotnie architektoniczne giganty, w niczym nie przypomi-

nają prawdziwej rodziny. Wszystko tam przeczy intymności i indywidualności życia, wyłączności i dyspozycyjności rodziców oraz niskiej formalizacji kontaktów międzyludzkich.

Poczucie niesprawiedliwości przeważa nad radością życia, tak typową dla dziecka wychowującego się w kochającej je rodzinie. Nie oznacza to naturalnie, że w domach dziecka nie ma żadnych przejawów ożywionej wesołości; śmiech jako rozładowanie napięcia lub przełamanie przygnębienia pełni tu funkcję organicznej samoobrony. Odczucie szczęścia i autentycznego zadowolenia z życia są widoczne na ogół dopiero wówczas, gdy wychowankowie opuszczają dom dziecka, by związać się z rodzicami zastępczymi lub adopcyjnymi (a nawet z wychowawcami rodzinnych domów dziecka).

Domy dziecka — to smutny obraz współczesnej hegemonii dorosłego nad człowiekiem niedorośłym, który może kiedyś zechcieć zwrócić dług wdzięczności społeczeństwu za spędzenie znacznej części swego życia w specyficznym, zespołowo zorganizowanym odosobnieniu. Jestem przekonana, że im mniej będzie takich instytucji, im wcześniej okażą się zbędne, tym doskonalsze stanie się społeczeństwo, które te proste prawdy zrozumie, i tym wyższa będzie jakość jego kultury niematerialnej.

Intencjonalnie pominęłam kwestie uregulowań prawnych, które wymagają odrębnego potraktowania, po to, by skoncentrować się na bolesnym dzieciństwie⁷⁹ i poważnie zakłóconej afirmacji życia młodego człowieka.

Niektórzy uczeni uważają, że wiele zależy od instytucji społecznych, które stworzą lepszy świat, a przecież to człowiek powołuje do istnienia instytucje społeczne, ustanawia prawa, egzekwuje ich przestrzeganie i albo rewolucjonizuje owe instytucje, albo odpowiada za ich regres. Są jednak i tacy, którzy sądzą, że tym, czego potrzeba społeczeństwu, jest przemiana mentalna, w porównaniu z którą zmiana w obrębie społecznych instytucji może mieć tylko niewielkie znaczenie. Instytucje kształtują charaktery ludzkie, a ludzie przekształcają instytucje. Jestem przekonana, że zmiany w obu tych obszarach muszą iść z sobą w parze, a jeżeli jednostki mają zachować pewną dozę inicjatywy, nie wolno ich przymuszać do akceptowania dotychczasowych form funkcjonowania owych instytucji. Różnorodność ludzka i „wykwity” owej różnorodności, przybierające postać działań reformatorskich, są niezwykle istotne, mimo że wykluczają jednogłośnie przyjęcie określonej doktryny.

⁷⁹ Zob. też U. KAMIŃSKA: *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie domu dziecka mówią*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 2000.

Dyskurs nad utrzymaniem takich instytucji opieki całkowitej nad dzieckiem, jak między innymi domy dziecka, powinien trwać nieprzerwanie, póki nie zostaną wypracowane doskonalsze sposoby chronienia wrażliwości dzieci przed psychiczną degradacją. Autentyczny rozwój instytucji związanych z nadzieją na znormalizowane warunki życia młodego człowieka, takich choćby jak: ośrodki adopcyjne, rodziny zastępcze, rodziny adopcyjne, rodzinne pogotowia opiekuńcze, rodziny terapeutyczne, wyznacza współcześnie humanistyczną przestrzeń uznania wartości życia ludzkiego i ochrony jego emocjonalno-duchowych zasobów.

7.5. Praktykowanie idei afirmacji życia w środowisku wychowawczym (sugestie dotyczące autorskich programów wychowania do afirmacji życia)

Rdzeniem programu wychowania do afirmacji życia jest skonsolidowanie pozytywnych oddziaływań wychowawczych dyrekcji, pedagoga szkolnego, wychowawcy klasy, nauczycieli poszczególnych przedmiotów szkolnych i rodziców dzieci oraz wyzyskanie treści naukowych bezpośrednio do aranżowania określonych sytuacji wychowawczych. Wyróżnikiem programu jest skoncentrowanie się jego realizatorów przede wszystkim na oddziaływaniu na charakter oraz osobowość młodego człowieka, polegające na angażowaniu jego sfery wolitywnej i sfery duchowej.

Uważam, że nie należy zatem zabiegać w pierwszej kolejności o dynamizm intelektualny, ponieważ uznaję go za wtórny wobec dojrzałości aksjologicznej człowieka, ale trzeba ukształtować przede wszystkim strefę właściwych wyborów moralnych, etycznej wrażliwości człowieka, by dzięki zintegrowanemu życiu emocjonalnemu uruchomić aksjologiczne centrum osoby ludzkiej. Osiąganie optimum człowieczeństwa będzie zwrotnie rozwijać sferę umysłową młodego człowieka i wzmacniać jego dyspozycje intelektualne.

Doświadczenie radości z czynionego dobra i przyjmowania właściwych postaw życiowych staje się czynnikiem konstytutywnym systemu wychowania w afirmacji życia. Doznawanie wzmocnień płynących zarówno ze środowiska naturalnego człowieka (przyrody ożywionej i nieożywionej), jak i ze strony innych ludzi będzie elementem sprzyjającym kształtowaniu w dzieciach i młodzieży pozytywnej inklinacji

wartościującej. Głównym przesłaniem programu jest założenie, że tylko pozytywna, w najgłębszej wymowie, edukacja szkolna może zniwelować rodzinne i rówieśnicze niedostatki akceptacji życia człowieka.

Eskalacja takich zagrożeń społecznych, jak: skłonności samobójcze, ucieczka w uzależnienia, jako zwodnicze substytuty naturalnej młodzieńczej radości życia, depresja i zaburzenia psychiczne coraz większej populacji dzieci i młodzieży, choroba sieroca jako skutek poważnych zranień w okresie dzieciństwa — to ważne problemy globalne, których następstwa widoczne są nie tylko we wzroście wskaźników przestępczości, ale również w bardzo niepokojących zakłóceniach zdrowia psychicznego współczesnej młodzieży szkolnej. Aborcja, eutanazja, zabójstwa w grupach przestępczych, zamachy na życie ludzkie w sektach o ideologii satanistycznej stanowią szczególnie groźne odmiany współczesnej negacji życia. Najlepsze osiągnięcia bioetyki przychodzą z pomocą wychowawcom, którzy chcą skorzystać z zawartej w niej argumentacji.

Celem projektu powinno być nie tylko rozwijanie akcyjnych działań nauczycieli na rzecz wdrożenia określonego programu wychowania, przykładowo na lekcjach wychowawczych. Wychowanie trwa w każdym momencie życia szkolnego i rodzinnego, dlatego istotą programu jest szerzenie określonych idei wychowawczych i propozycji ich upowszechniania w całym społeczeństwie. Nie proponuję nowego przedmiotu nauczania, ale realizowanie wychowania do afirmacji życia w wielu szkolnych i pozaszkolnych sytuacjach wychowawczych, najlepiej w formie terapeutycznego obcowania pedagoga z młodzieżą w stylu sokratejskim, franciszkańskim, korczakowskim.

Wymaga to nieco inwencji związanej z budowaniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej i takiej formy organizacyjnej zajęć, która nie będzie kojarzyć się uczniom z konwencjonalną edukacją szkolną. Najważniejsze jednak, by głównym celem nie stał się sam program, ani też wiedza uczniów, na przykład na temat ogólnoludzkich wartości. Tylko indywidualne i silnie personalistyczne odniesienie nauczyciela do ucznia, które przypomina nieco relacje akademickie, połączone z wiarą w uczniowską prawość, i zakorzenione głęboko w tej społeczności przywiązanie do demokratycznych zasad współżycia społecznego mogą przynieść obiecujące efekty wychowawcze. Rozwój aksjologiczny wychowanków, zainspirowany przeżywaniem wielu pozytywnych sytuacji wychowawczych, zapowiada zaskakujące ożywienie również ich życia intelektualnego, a przede wszystkim nasilenie się potrzeby kreatywności.

Osią programu będzie pokazanie i przypomnienie młodzieży konstytutywnych cech istoty ludzkiej (na przykład porównawczo: dyspozycji „ludzkich” i dyspozycji „niehumanitarnych”) oraz doprowadzenie do zrozumie-

nia fenomenu życia (pojętego nie mechanistycznie, lecz fenomenologicznie). Zatem nie należy traktować i interpretować na równi egzystencji ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy, chociaż wszystkim należy jest szacunek. Krytycyzm wobec destruktywnych działań samego człowieka będzie tu wskazany. Warto zasygnalizować, że człowiek, choć predysponowany do posiadania wartości moralnych i uczuć „wyższych”, może się wiele nauczyć również od zwierząt, a nawet od roślin.

Program powinien zostać zaprezentowany w postaci kilkunastu propozycji przebiegu zajęć, podczas których nauczyciel ma okazję obcować z dziećmi lub młodzieżą nie tylko na terenie szkoły, ale w środowisku lokalnym, a nawet globalnym. Powinien on spróbować wyjść poza przestrzenne i psychiczne ograniczenia szkoły masowej, a nawet odejść od systemu klasowo-lekcyjnego, który okazuje się szczególnie krępujący, jeśli zważyć na złożoność procesu wychowania.

Pedagog szkolny, chcąc rzetelnie realizować program wychowania w afirmacji życia, powinien pozyskać dla niego nauczycieli danej szkoły, na czele z dyrektorem. Pedagogom szkolnym proponujemy utworzenie grupy z dwóch kategorii dzieci: w pierwszej — znajdują się dzieci, które w jego odczuciu są szczególnie zagrożone negacją życia ze względu na sytuację rodzinną (na przykład rodzina: rozbita, w toku rozwodu, niepełna lub w której doszło do sytuacji samobójczych, z problemem alkoholowym) bądź rówieśniczą (dzieci mające niską pozycję socjometryczną w grupie klasowej, doświadczające mobbingu); w drugiej — znajdują się dzieci psychicznie zintegrowane i dojrzałe społecznie. Jednorodność grupy nie jest wskazana, nie chodzi bowiem ani o perfekcjonistyczny ideał grupy, ani też o „czyste” środowisko zagrożone, w którym brakować będzie osób wspierających wychowawcę w jego trudnym przedsięwzięciu. Odpowiedni dobór osób do takiej grupy jest ważnym regulatorem atmosfery panującej w grupach dziecięcych i młodzieżowych. Jeżeli ten rodzaj pracy wychowawczo-terapeutycznej podejmie wychowawca klasy, może ze swoją klasą pracować zbiorowo; nie ma bowiem niebezpieczeństwa, że postawa afirmacji życia cechuje kogoś w nadmiarze; tej wszak nigdy nie za wiele.

Rzetelna realizacja programu wychowania w afirmacji życia wymaga od **dyrektora szkoły**, nauczyciela, jak też pedagoga szkolnego nie tylko pochylenia się nad konkretnymi treściami scenariuszy zajęć, ale także pewnego rozeznania w aksjologii oraz w teoretycznych podstawach wychowania do radości życia. Partnerskie odniesienie nauczycieli i dyrekcji do **rodziców** uczniów pozwoli tym ostatnim swobodnie towarzyszyć dzieciom w rozwoju oraz mobilizować wszystkie „instancje” życia szkolnego do współpracy na rzecz społeczności szkolnej. Stosunek pracowników szkoły do rodziców nie powinien przypominać

okazjonalnej i instrumentalnej eksploatacji finansowej rodzin uczniów w celu zniwelowania niedostatków systemu oświaty.

Nauczyciel — w myśl założeń tego projektu — nie jest egzekutorem wiadomości czy umiejętności, lecz animatorem kultury pozostającym w przyjacielskiej więzi z psychiką swych uczniów. To nieco starsza wiekiem osoba ucząca godności, autentyczności, prawdy, uczciwości, miłości życia, wielkoduszności, wolności, sprawiedliwości, odpowiedzialności i altruizmu. Jako sympatyk wychowania, będzie sprzymierzeńcem młodzieży w jej zmaganiach mających na celu rozwój dojrzałej postawy afirmacji życia. Wzrastanie dzieci i młodzieży w szkolnym klimacie dobra i miłości życia będzie przysparzać im w toku ich rozwoju indywidualnego wielu gratyfikacji psychicznych. Człowiek afirmujący życie nie wyrządza zła, by poczuć zadowolenie z siebie, nie czerpie radości z niepowodzeń innych, nie uważa również hedonicznej przyjemności za radość życia. Postawa afirmacji życia wspomaga go natomiast w realizowaniu wszystkich innych jakości aksjologii i pozwala mu pozostać im wiernym.

Nauczyciel, który umie przebaczać uczniowi kolejne przewinienie, a jednocześnie nie jest przez młodzież lekceważony, może się uważać za dobrego wychowawcę. Jeśli cieszy się poważaniem swych uczniów z racji kompetencji zawodowych, a ponadto jest lubiany — ma możliwość pociągania za sobą młodzieży i pewne uprawnienia do pokierowania jej życiem. Kwalifikacje moralne nauczyciela są konieczne również z tego względu, że dzięki nim może zadbać o to, by więź międzypokoleniowa nie była grą pozorów, lecz „lecniczym” kontaktem wychowawczym. O swój autorytet nie powinien jednak zabiegać nadmiernie; kwestie własnego autorytetu niech pozostawi osądowi otoczenia. Autorytet — to nagroda za wieloletnie trudy i oddanie drugiemu człowiekowi, nie skutek autokratyzmu czy moralizatorstwa.

Nauczyciele i **uczniowie** — to zarazem powiernicy i doradcy, pomagający i wspomagani w trudnej umiejętności życia. Afirmacja życia jest jej najwyższym szczyblem, świadectwem sukcesu odniesionego w kunszcie istnienia. Nie osiągamy jej jednak, dążąc do niej bezpośrednio, ale zmierzając raczej drogą pośrednią — przez „wartościowe” urządzenie własnego wnętrza, odpowiednią hierarchię idei naczelnych, ideałów, wartości, dążeń i celów.

Profesjonalny stosunek nauczycieli powinien zaowocować nieco innym spojrzeniem na szkołę współczesną i jej zasadnicze funkcje. Szkoła lękotwórcza, podważająca w zbiorowości dzieci i młodzieży sens życia, jest zaprzeczeniem humanistycznej idei szkoły. Szkoła nasilająca zaburzenia nerwicowe i psychiczne w najmłodszych członkach społeczeństwa to karykatura szkoły, a nie instytucja wychowawcza. Każda

grupa dziecięca potrzebuje bardzo zróżnicowanych bodźców rozwojowych, ale zawsze pożądanym jest wysoki stopień uczuciowego zrozumienia i sympatii ze strony nauczycieli, po to by szkoła nie różniła się tak drastycznie od środowiska rodzinnego, które pozostaje niszą tego, co dla człowieka upragnione. Jeśli nauczyciel pojmuje proces wychowania jako wyprowadzanie podopiecznych ze stanu nieszczęścia, sprzyja kreowaniu w sobie i wychowankach mądrego zaabsorbowania życiem i osiąganiu aksjologicznie nienagannej pomyślności życiowej.

Idea szkoły Lwa Tołstoja w Jasnej Polanie mogłaby stanowić motto również naszej rodzimej edukacji: oby dzieci z każdym dniem radośniej wychodziły do szkoły i zawsze z niecierpliwym oczekiwaniem, co dobrego dzisiaj znów się tam zdarzy. Na razie nasza polska młodzież rzadko podziela ten rodzaj tęsknoty za szkołą, rzadko również kojarzy ją z doświadczaniem radości życia. Towarzyszy jej natomiast permanentnie feudalny przymus, nuda i lęk — powszechne wyróżniki stanu emocjonalnego uczniów podążających do swej szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Nieco lepiej kształtują się na tym tle osiągnięcia wychowania przedszkolnego i akademickiego. Doświadczenia licznych szkół autorskich w wielu krajach przekonują, że szkoła może być doskonałym miejscem wyprowadzania dzieci i młodzieży z nieszczęścia, ponieważ to w niej dochodzi do spotkań międzyludzkich nacechowanych osobową wielkością i bliskością emocjonalną.

Realizatorzy programu nie powinni zatem uchylać się od nowatorskich osiągnięć współczesnej scholiologii, ani też zabraniać mało upowszechnionego w dotychczasowej praktyce szkolnej eksperymentowania w dziedzinie twórczości indywidualnej i przebywania poza murami szkolnymi w tak zwanej sieci edukacyjnej (obiektach kultury) oraz w środowisku przyrodniczym. Zakładam bowiem, że konstruktywna rekreacja dająca wytchnienie układowi nerwowemu człowieka przygotowuje grunt dogodny dla asymilacji celów wychowania i treści nauczania. Przestrzeń dobrej zabawy i efektywnego odpoczynku, na przykład w postaci autorefleksji, kontemplacji, wizualizacji, relaksacji, jest równie ważnym stymulatorem rozwoju aksjologicznego człowieka, jak aktywistyczna edukacja szkolna czy pozaszkolna.

Współczesna szkoła aktywności intelektualnej, dostrzegająca przede wszystkim mózgi uczniów i jednostronnie eksploatująca ich zasoby, okazuje się bardzo uboga w treści stanowiące „pokarm” dla uczuciowości „wyższej” człowieka, która konstytuuje się w trudzie samopoznania i samorozwoju, ale także w zadowoleniu z drobnych postępów i satysfakcji z większych zwycięstw. Warto pokazać młodzieży, że przeżywanie niepowodzeń jest naturalnym elementem życia, czasem niosącym więcej indywidualnych korzyści niż strat psychologicz-

nych, ważne jednak, by w osobniczej drodze rozwoju młodego człowieka przeważały pozytywne doświadczenia emocjonalne i moralne, ostatecznie kształtujące w nim afirmatywne postawy wobec życia.

Wskazane są niekonwencjonalne **formy i metody zajęć**, których autorem jest zarówno nauczyciel, jak i sami uczniowie, a nawet zajęcia przez nich kierowane. Niechęć młodzieży do werbalizmu powinna być wskazówką dla nauczyciela, by dyskurs nie zdominował innych metod wychowawczego oddziaływania nauczyciela, ale raczej towarzyszył możliwie różnorodnym formom uczestnictwa w spontanicznej i dyskretnie kierowanej aktywności własnej. Uczeń w roli asystenta nauczyciela, a nawet nauczyciela innych nauczycieli to doskonała próba sił i szansa zrozumienia trudnej profesji pedagoga. Atmosfera zawieszzonego oceniania ucznia za wyniki uczenia się stwarza przestrzeń dogodną do konstytuowania się właściwych relacji wychowawczych i dobrego porozumienia.

Korzystanie z **aktywizujących metod nauczania** usamodzielniających intelektualnie i emocjonalnie dzieci oraz młodzież będzie skutkowało uczuciem satysfakcji z własnych powodzeń oraz rozbudzało pozytywne tendencje komunikacyjne. W ramach wychowania do afirmacji życia w szkole nie powinno brakować atrakcyjnych wycieczek, wyjść w teren zielony, ściśle związanych z przeżywanymi treściami aksjologicznymi, odwiedzin w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, pracy na rzecz osób przebywających w domach spokojnej starości, w hospicjach, niepełnosprawnych, dzieci zaniedbanych w świetlicach środowiskowych. Sporo powinno się podejmować działań w imię jakiejś słusznej sprawy publicznej, na przykład poprawy losu zwierząt w schroniskach, ochrony terenów zielonych w konkretnym mieście lub usprawnienia życia osób z różnymi deficytami umysłowymi, motorycznymi i sensorycznymi. Obejrzenie poglądowego filmu czy przygotowanie przedstawienia teatralnego podkreślającego jakieś znaczące dla ludzkiego życia tematy nie powinny przysporzyć większych trudności realizacyjnych. To tylko nieliczne przykłady, w jaki sposób wdrażać w życie ideały wychowawcze, takie między innymi jak afirmacja życia. Zupełnie inna może być „ścieżka” prowadząca do zbliżonego celu w każdej szkole (publicystyczna, wolontaryjna, artystyczna itd.), ważne natomiast, by zachować proporcje między metodami szkolnymi i pozaszkolnymi, na korzyść tych drugich.

Aktywizujące metody nauczania i **wychowania** powinny jednak zostać zharmonizowane z formami kontemplacyjnymi oraz relaksacyjnymi. Wdrażaniu do wyciszenia związanego z obserwacją piękna świata może posłużyć metoda wycieczki krajoznawczej lub lekcji plenerowej (na przykład zajęcia artystyczne, ekologiczne). Takie formy

ekspresji twórczej dzieci i młodzieży, jak: rysunek, malarstwo, rzeźba, śpiew, taniec, rytmika, muzykowanie, projektowanie budowli i wnętrz, wprawki literackie, logistyczne i racjonalizatorskie (zwłaszcza na świeżym powietrzu), w szczególny sposób usposabiają podopiecznych do przejawiania radości życia.

Nadmierny pragmatyzm nauczyciela i rodziców może utrudniać rozwój refleksyjności młodzieży, a nawet blokować jej autokreatywną postawę życiową. Technokratyczny racjonalizm i konsumeryzm współczesnych społeczeństw stanowią dodatkową przeszkodę w realizacji wychowania do radości życia, niemniej jednak nie jest to przeszkoda nie do przezwyciężenia. Przyzwyczajanie dzieci i młodzieży do estetycznego oraz fenomenologicznego spojrzenia na przyrodę będzie przyczyniało się do wyeliminowania postaw jedynie eksploatacyjnych.

Ukierunkowanie młodzieńczego entuzjazmu na rówieśnicze wspólnoty wychowawcze (ruchy, sekcje, koła, formacje, kluby, zespoły, zgromadzenia, zloty, stowarzyszenia itd.) może się okazać ważną podporą naturalnych skłonności młodego człowieka do akceptacji życia. Pierwotne sposoby wyrażania się pozytywnej inklinacji życiowej zyskują dzięki temu kulturowe i społeczne „ramy”. Eliminacji ulegają nieaprobowane przez grupę formy ekspresji szczęścia, a wzmocnieniu podlegają te jej odmiany, które dzielają również członkowie danej grupy społecznej. Masowe wyrażanie entuzjazmu (na przykład na koncertach muzycznych), by nie stało się zagrożeniem zainteresowanych, powinno jednak podlegać kontroli społecznej.

Istotne znaczenie dla pomyślności życiowej człowieka ma przekonanie, że wprawdzie istotne znaczenie ma filozofia życia, którą przyjmuje on w swych argumentacjach, ale ważniejsza jest ta, którą żyje na co dzień. Trening dokładnego określania własnych poglądów, przekonań, postaw i przyzwyczajeń może być doskonałą okazją do prowadzenia w dłuższym czasie (na przykład kilku miesięcy) pamiętnika tematycznego zatytułowanego: *Moja filozofia życia*. Dialog wychowawczy oparty na dojrzałych wytworach młodzieży owocuje ożywionym kontaktem w grupie, lepszym samopoznaniem i modyfikacją zachowania uczestników.

Zakładając, że osobowość nauczyciela nie stanowi pod tym względem antywzoru dla uczniów, przykładowo podaję kilka **propozycji**, które można realizować w ramach wychowania do afirmacji życia **na zajęciach szkolnych, pozalekcyjnych lub pozaszkolnych** (a także w placówkach opiekuńczo-wychowawczych):

— Film tworzony w grupach (małą kamerą) na określony temat, na przykład *Żyć przyzwoicie to najważniejsza kariera człowieka; Młodość i wieczność — jak mąż i żona; Życie — ruch w górę czy do przodu?; Mieć czy żyć, żyć czy być?*.

- Analiza porównawcza korzyści i strat psychologicznych płynących z zachowań pogodnych i pesymistycznych, dokonana na podstawie napisanego samodzielnie scenariusza filmu lub sztuki, pt. *Życie — starcie optymizmu z pesymizmem bez zwycięzców i przegranych*, a następnie publiczna prezentacja w środowisku lokalnym.
- Drama — odegranie jednej sceny z literatury uznanej przez młodzież za wzmacniającą postawę radości życia (z przygotowaniem scenariusza, dekoracji wnętrz, strojów oraz ze zbudowaniem odpowiedniej atmosfery).
- Symulacja pt. *Sklep z tym, co nie jest na sprzedaż* (sondowanie zapotrzebowania młodzieży na humanistyczne wartości).
- Wyjaśnianie symboli życia, takich jak: woda, słońce, światło, świeca, drzewo, zieleni, niemowlę, matka, ojciec. Można zaproponować wieczór literacki skoncentrowany na wybranym symbolu życia. Zadaniem młodzieży będzie odszukanie w tomikach poezji lub w prozie utworów na określony temat i zaprezentowanie ich lub zinterpretowanie.
- Gra dydaktyczna typu konkurs: *Przyczyny i konsekwencje życia* (młodzieży pozostawia się około miesiąca na przygotowanie dowolnej formy twórczej na podany temat, może to być: wiersz, satyra, piosenka, rzeźba, plakat, obraz, fresk, samodzielnie wykonany inny przedmiot, skojarzony z tematem, artykuł do gazety szkolnej, strój, haft, robótka ręczna, gobelin, zdjęcie, pantomima itd.).
- Prezentacja optymalnej liczby argumentów na rzecz stanowiska, że warto żyć. Młodzież próbuje przekonać nauczyciela, który wciela się w osobę zrozpaczoną i odpiera argumenty grupy.
- Metaplan pt. *Wart jestem życia*, połączony z przemyśleniami nad warunkowym lub bezwarunkowym przyznawaniem sobie „prawa do oddychania pełną piersią”.
- Praca w środowisku na rzecz poprawy stanu środowiska naturalnego według pomysłu grupy w powiązaniu z podaną wcześniej treścią wiodącą: *życie jak sanktuarium...* (na przykład przygotowanie dla miejscowej ludności prelekcji na temat ekologii na co dzień, włączenie się w oczyszczanie okolicy, sporządzenie raportu o stanie pobliskich cieków wodnych).
- Warsztaty: *Świat z gliny i papieru* — korzystając jedynie z dużych arkuszy szarego, miękkiego papieru albo z gliny (lub modeliny), należy wyrazić własne uczucia i podać skojarzenia związane z zaproponowanymi przez nauczyciela parami słów: życie spełnione i niespełnione, życie doczesne i wieczne, życie własne i cudze, życie wewnętrzne i zewnętrzne, życie stracone i odzyskane, życie szczęśliwe i nieszczęśliwe itd.

- Rozmowa w kręgu na wybrane tematy, na przykład życie jako: zadanie, proces, fenomen, dar, cud, zobowiązanie, wartość, tajemnica, wyzwanie, pojedynek, etap, idea, fakt, siła, nadzieja.
- Dyskusja na temat: *Życie — co z nim uczynić?*. Próba ustosunkowania się do pytań: co to znaczy życie przeżyć, doświadczać życia, przyjąć życie, używać życia, złorzeczyć życiu, negować życie, zdziwić się, zdumieć się życiem, upoić się życiem, poznać życie, ujarzmić życie, zaakceptować życie, zreformować życie, zmienić życie, radować się życiem, ukochać życie, uratować życie, unieść życie, sprostać życiu, wierzyć w życie, rozjaśnić życie, zmarnować życie, przegrać życie, zachwycać się życiem, wyprostować życie, stracić życie, znużyć się życiem, zmęczyć się życiem, dać życie.
- *Galeria mądrości jako emanacja i absorpcja dobra oraz piękna świata* — literackie wprawki młodzieży, na przykład teksty, wiersze i aforyzmy, prezentowane w formie wystawy na korytarzu szkolnym.
- Festyn trzech pokoleń — letnie spotkanie nauczycieli, dzieci, ich rodziców i dziadków — wspólne świętowanie w ramach zorganizowanego pikniku, ogniska, zabawy karnawałowej, Dnia Dziecka, Dnia Matki, Dnia Ojca, Dnia Nauczyciela, Dnia Babci lub Dnia Dziadka, które może być połączone z kwestowaniem na rzecz pomocy innym lub na rzecz wsparcia wychowawczych funkcji szkoły.
- Wycieczki do miejsc wyjątkowo urokliwych krajobrazowo, organizowane pod hasłem: *Odkrywamy geniusz życia*. Wykazanie młodzieży, że refleksja i cisza pozwalają nie tylko na odpoczynek, ale również wzmacniają wewnętrznie i dostarczają wielu inspiracji intelektualnych.
- Autorefleksja i kontemplacja związane z myślą przewodnią spotkania: *Każdy mur może stać się bramą*, połączone z dzieleniem się rezultatami przemyśleń w grupach.
- *Nie oglądaj się za siebie...* — wykorzystanie fragmentu piosenki do analizy związków temporalnych, czyli relacji między naszą przeszłością, teraźniejszością a przyszłością. Sformułowanie wniosków płynących z sentencji moralnej: „Przeszłość możemy jedynie kontemplować, natomiast przyszłość — tworzyć”. Analiza znaczenia czasu dla budowania ludzkiej postawy afirmacji życia.

Przykłady rozwiązań praktycznych, podane w tym miejscu, nie zwalniają nauczycieli z tworzenia autorskich programów wychowawczych, które zostaną wzbogacone indywidualnością jego realizatora. Im większa „otwartość” programu, tym większy zasięg idei, które propaguje, i tym większy wachlarz działań wychowawczych, którym służy. Wierzę, że sugestie te bez trudu zaasymilują nauczyciele z powołania, którzy rozumieją sens pasjonującej, wychowawczej drogi autorealizacji.

Zakończenie

Wychowanie możemy określić jako proces kształtowania i wydobywania rozmaitych właściwości człowieka, pożądaných z punktu widzenia dobra indywidualnego konkretnej osoby, jak również dobra społecznego. Teza główna moich badań brzmiąca: afirmacja życia stanowi podstawę teorii i praktyki wychowania, a zarazem warunek pomyślnej egzystencji człowieka, wskazuje, że oddziaływania wychowawcze przede wszystkim na dzieci i młodzież (ale także na osoby dorosłe), które potrafią cieszyć się życiem, są skuteczniejsze niż na populację osób, które z trudem afirmują życie. Oznacza to również, że aby młody człowiek chętnie asymilował wychowawcze wpływy rozwijające owe pożądane dyspozycje, musi się uaktywnić w jego psychice pozytywny komponent emocjonalny, określany jako uczucie afirmacji życia. Osoba negująca życie jest, zgodnie z takim stanowiskiem, mniej podatna na pedagogiczne formowanie jej charakteru i osobowości niż osoba szczęśliwa. Afirmacja życia — rozumiana tu jako wartość witalno-moralna, postawa wychowawcza, składowa atmosfery i sytuacji wychowawczej, a także jako cel, zasada, metoda i środek wychowania — staje się fundamentem jakości procesu wychowania.

Budując argumentację potwierdzającą, że afirmacja życia ma kardynalne znaczenie w rozwoju i wychowaniu młodego człowieka, skorzystałam z Maxa Schelera, Nicolaia Hartmanna, Sergiusza Hessena teorii wartości, a także z teorii eudajmonicznych, między innymi Arystotelesa, Jeremy'ego Bentham, Johna Stuarta Milla. Eksploatowałam ponadto wychowawcze założenia franciszkańskiego oraz salezjańskiego ideału życia, które pomogły mi bronić znaczenia postawy afirmacji życia rozumianej jako emanacja i absorpcja dobra oraz piękna świata.

Twórcze „przekładanie” dorobku filozoficznego wydawało mi się inspirujące dla rozwoju współczesnej polskiej myśli pedagogicznej zarówno w obszarze metodologii, jak i merytorycznego opisu człowieka

afirmującego życie. Jednocześnie zaznaczam, że badania prowadzone w ten właśnie sposób wzbogacają nie tylko teorię lub praktykę pedagogiczną, lecz dopełniają filozoficzne dziedzictwo felicytologii ważnym aspektem wychowania człowieka do afirmacji życia. Przedstawiona praca jest zatem wezwaniem do zjednoczenia refleksji pedagogicznej i filozoficznej, a także zobowiązaniem do prowadzenia tego typu badań, wymagającym poszukiwania wciąż nowych pól badawczych i zasobów naukowych w przestrzeni wspomnianego „pogranicza” nauk.

Zastosowanie w obrębie nauk pedagogicznych **metodologii fenomenologicznej, metodologii hermeneutycznej i metodologii systemu** sprzyjało myśleniu istotnościowemu skierowanemu raczej na odkrywanie istoty, sensu i znaczenia różnych fenomenów wychowania niż myśleniu skoncentrowanemu na gromadzeniu faktów. Taki nurt metodologiczny nie zagraża suwerenności pedagogiki z uwagi na trafność doboru klasycznej i zarazem „kluczowej” w wychowaniu człowieka problematyki. Badania istotnościowe spełniają nie tylko funkcję epistemologiczną, dostarczając wiedzy naukowej, ale również aksjologiczną, opartą na tezie, że nauka jest dziedziną „nasyconą” wartościami i wychowującą za pomocą tych wartości.

Koncepcja, której budowanie proponuję, nie miała być jedynie historycznym opisem pedagogicznej praktyki ani jej racjonalną rekonstrukcją, ale wyznaczeniem ideału, do którego wychowawcy powinni się zbliżyć. Racjami obowiązywalności tego ideału wychowania byłyby tezy o tym, kim jest człowiek, jakie jest jego życiowe powołanie, co stanowi istotę jego wychowania oraz jakie zachodzą relacje między człowiekiem, jego rozwojem, wychowaniem a afirmacją życia. Ideał ów nie byłby więc jedynie apriorycznym konstruktem czy wskazaniem teoretycznych podstaw nauk pedagogicznych, ale i paradygmatem praktyki edukacyjnej.

Wyjaśnienie założeń felicytologii pedagogicznej wymagało rozpatrzenia wielu tradycyjnych kwestii z zakresu antropologii, eudajmologii, aksjologii i epistemologii. Powstający nurt w wychowaniu nie będzie jedynie uzupełnieniem jakiejś już istniejącej koncepcji pedagogicznej. Będzie to raczej zainicjowanie nowego kierunku badań pedagogicznych w tym obszarze tematycznym, jednak w klasycznie pojmowanym paradygmacie nauki jako prawdy naukowej. **Zaproponowana tu felicytologia pedagogiczna** (felicytologia wychowawcza) może dostarczyć narzędzi diagnozowania reform edukacyjnych i jakości procesu wychowania w wielu środowiskach wychowujących oraz oceniania postępów dzieci i młodzieży w zakresie ich wychowania, rozwoju emocjonalnego, moralnego i intelektualnego. Może również zrewolucjonizować spojrzenie praktyków na własną pracę pedagogiczną,

ukazując różnice, jakie się zaznaczają między spełnianiem obowiązków a entuzjastyczną chęcią działania.

Dostrzeżenie przez nauczycieli znaczenia postawy afirmacji życia u siebie i wychowanka kształtuje przekonanie, że tak pojętą sympatię człowieka do życia warto poddawać systematycznym wielodyscyplinarnym, jak również interdyscyplinarnym badaniom naukowym. Ważność i atrakcyjność tej kategorii badawczej, a zarazem jej niezwykle zasięg prakseologiczny mogą przyczynić się do rewizji stereotypowych percepcji pedagogiki — przykładowo, jako nużącej dydaktyki szkolnej — na rzecz pedagogiki traktowanej jako interesująca teoriopraktyka pomysłnej egzystencji.

Chcąc pozostawić w umyśle czytelników naczelne idee tej pracy oraz ostatecznie przekonać nauczycieli do praktykowania wychowania w afirmacji życia na różnych szczeblach edukacji, dokonam podsumowania rezultatów badań. Przypomnę też pedagogiczno-psychologiczne właściwości człowieka afirmującego życie po to, by za pośrednictwem dokonujących się zmian mentalnych mieć swój skromny udział w podnoszeniu globalnej kultury pedagogicznej.

Oto jakie **wnioski wysunęłam w trakcie badań, odpowiadając na sformułowane w pierwszym rozdziale problemy badawcze:**

1. Natura afirmacji życia w ontogenezie i filogenezie osoby ludzkiej pozostaje niezmienna (stała), ewoluują (podlegają zmianom) jedynie jej kulturowe przejawy (ekspresja). Ewolucję afirmacji życia w toku życia człowieka (ontogenezie) obrazuje następująca periodyzacja: a) pierwotna afirmacja życia (od momentu poczęcia człowieka do jego urodzenia), b) eksplozywna radość życia (okres dzieciństwa), c) akceptacja życia/negacja życia (okres adolescencji), d) afirmacja życia (wczesna dorosłość), e) kryzys afirmacji życia (średnia dorosłość), f) wtórna afirmacja życia (późna dorosłość): afirmacja życia „wypracowana” przewyciężaniem traumatycznych wydarzeń życiowych, cierpienia, stawianiem w obliczu fizycznej śmierci i duchowej nieśmiertelności, a dzięki temu „uodpornienie” się na kryzysy emocjonalne.
2. Grecka starożytna eudajmonia (system Arystotelesowski) a chrześcijańska pogoda ducha (franciszkańskie poważanie dla życia) stanowią filary europejskiej kultury afirmowania życia.
3. Zachodzą symbiotyczne relacje pomiędzy afirmacją życia i innymi wartościami moralnymi. Godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość i wielkoduszność są potencjalnie „szczęściotwórcze”, afirmatywne. Akceptacja życia jest rezultatem afirmowania innych wartości moralnych zgodnie z zasadą, że to „cnota czyni człowieka szczęśliwym” (stoicy, Tadeusz Styczeń, Antonio Rosmini) — I etap

wychowania; ale jednocześnie doświadczanie radości życia „otwiera człowieka na wszystkie cnoty” (Joseph Marie Perrin), przeżywanie afirmacji życia zwrotnie wzmacnia aksjologiczną naturę człowieka i sprzyja rozwojowi uczuciowości „wyższej” (Max Scheler, Rabin-dranath Tagore) — II etap wychowania.

4. Istotą kreatywnych działań ludzkich (praca, zabawa, twórczość artystyczna i naukowa, edukacja) są nie tyle osiągnięcia kulturo-twórcze, ile sama afirmacja życia, zachowanie człowieka w istnieniu i utrzymanie jego wysokiej jakości życia. Afirmacja życia i jej pochodne (radość życia, nadzieja, entuzjazm, zapał, zachwyt, zdziwienie, zdumienie życiem) jako odmiany „spotęgowanej woli życia” wytwarzają właściwy klimat pracy naukowej i są źródłem kultury.
5. Gwałtowny rozwój cywilizacji połączone z takimi niekorzystnymi zjawiskami, jak hiperkonsumpcja, przeciążenie sensoryczne, zmęczenie psychiczne, nie sprzyja kształtowaniu postawy afirmacji życia dzieci i młodzieży. Materializm i nihilizm tworzą podatny grunt dla rozwoju aberracji aksjologicznych we współczesnym świecie. Niedobory afirmacji życia we wczesnym dzieciństwie są przyczyną różnych form ludzkiego ubóstwa (ubóstwa społecznego obcowania, ubóstwa duchowych odniesień międzyludzkich) oraz szerzenia się innych rodzajów patologii indywidualnych i społecznych, takich jak: niedostosowanie społeczne, problemy suicydalne oraz utrata zdrowia somatycznego i psychicznego.
6. Wychowanie do afirmacji życia jest przedmiotem nadziei na rozwój człowieczeństwa i zatamowanie wielu patologicznych zjawisk społecznych. Osoby starsze afirmujące życie lepiej radzą sobie z przejawami starzenia się i ze świadomością śmierci.
7. Przeżywanie uzasadnionej moralnie afirmacji życia pozytywnie stymuluje rozwój kognitywny i emocjonalno-aksjologiczny człowieka. Uczucie afirmacji życia stanowi główny aktywator poznawczy, emocjonalny i moralny. Za pośrednictwem skierowanej do otoczenia sympatii tworzy się rdzeń charakteru i osobowości człowieka.
- 8—11. Można kształtować aksjologiczną naturę człowieka za pośrednictwem pogodnej atmosfery wychowawczej, aranżowania określonych sytuacji wychowawczych oraz ukierunkowanego na sympatię dla życia procesu wychowania. Istnieje wiele prakseologicznych wskazań: celów, zasad, metod, form, środków i treści wychowania w afirmacji życia. Można to czynić z powodzeniem w każdym wieku życia człowieka oraz w każdym środowisku wychowującym (w rodzinie, szkole, w grupie rówieśniczej), najtrudniej w instytucjach opieki nad dzieckiem osieroconym oraz w domach pomocy społecznej, tak zwanej spokojnej starości (społeczne instytucje za-

kłóconej afirmacji życia człowieka). Instytucje rewerencji dla życia to na przykład ośrodki adopcyjne, poradnie małżeńskie i rodzinne, hospicja, okna życia, świetlice terapeutyczne, uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora. Podstawowa zasada wychowania człowieka w postawie afirmacji życia we wszystkich tych środowiskach wychowujących dotyczy zachowywania właściwych proporcji między życiem aktywnym a życiem kontemplatywnym.

Konkretyzacja podstawowych przejawów afirmowania życia może wspierać profilaktykę oraz terapię zaburzeń życia emocjonalnego i moralnego dzieci i młodzieży. Zatem przypomnijmy, że **młody człowiek afirmujący życie to osoba, która:**

- odczuwa pozytywne emocje i uczucia w kontakcie z przyrodą (potrafi podziwiać najdrobniejsze przejawy życia różnych istnień i zachwycać się owymi przejawami, kontemplować piękno świata);
- czerpie przyjemność z relaksowania się na łonie natury (im mniej przyroda jest skażona ekologicznie, tym więcej dostarcza jej gratyfikacji psychologicznych);
- przyjmuje postawę opiekuńczą wobec innych żywych stworzeń (ludzi, zwierząt, roślin), z troską odnosi się również do przyrody nieożywionej i rzeczy (zwłaszcza ludzkich wytworów, na przykład dzieł kultury);
- w sytuacji zagrożenia życia innych stworzeń czyni wszystko, co w jej mocy, by podtrzymać ich życie i jakościowo wysoką egzystencję, zapobiegając na przykład ich niekoniecznemu cierpieniu lub unicestwieniu;
- potrafi współczuć innym organizmom żywym, które znalazły się w sytuacji dla nich dyskomfortowej, a przede wszystkim współodczuwać z drugim człowiekiem (będącym w jakiejś sytuacji kryzysowej: klęski, kataklizmu, zubożenia, głodu, zagrożeń społecznych) i aktywnie włączyć się w obronę życia na Ziemi;
- potrafi współuczestniczyć w radościach i satysfakcjach drugiego człowieka oraz czerpać z nich osobiste zadowolenie;
- w formie werbalnej podkreśla odczuwaną chęć życia, wdzięczność za dar życia i przekonuje o swej zgeneralizowanej sympatii dla życia;
- w sytuacjach komunikacyjnych zgłasza chęć działania, uśmiecha się, a nawet wykazuje typowe dla pozytywnego nastroju emocjonalnego ożywienie ruchowe (nie nadpobudliwość psychoruchową);
- przejawia uszanowanie dla własnego życia wyrażające się w eliminowaniu tego, co szkodzi zdrowiu i życiu (na przykład narkotyków, alkoholu, używek, nikotyny i innych środków uzależniających fizycznie i psychicznie), a także nie nadwęża go, uprawiając na przykład sporty ekstremalne, hazard, wykazując zachowania bra-

wurowe, przyjmując ryzykowne zakłady, popadając w internetoholizm;

- przezwycięża uczucia nihilistyczne i pesymizm, po to by ostatecznie przyjąć pozytywną wizję życia, a ponadto po zdarzeniach kryzysowych i wynikających z nich napięć relatywnie szybko wrócić do stanu równowagi psychicznej, charakteryzującej się przeważającym pozytywnym nastrojem emocjonalnym;
- wyznawanymi i praktykowanymi wartościami wzmacnia odczuwanie życia jako przyjaznego miejsca bytowania i „sanktuarium”, a nie balastu obciążającego człowieka;
- ujawnia postawę dezaprobaty wobec różnych form unicestwiania życia (na przykład aborcji, eutanazji, totalitaryzmu i terroryzmu, a także kultu śmierci w niektórych sektach, takich jak sataniści);
- praktykuje postawy antymaterialistyczne i nie wzbrania się przed podejmowaniem wysiłku na rzecz kulturowego i duchowego rozwoju indywidualnego;
- z wysoką samoświadomością kieruje własnym życiem, by nie szkodzić naturze, lecz wspierać ją w wysokim jakościowo trwaniu (wrażliwość ekologiczna takiego człowieka podpowiada mu, przykładowo, by wieczorem raczej zamknąć okno lub zgasić światło, niż narażać tysiące motyli na śmierć w płomieniu lampy, raczej nie kupował ptaków w klatce, niż pozwolił na podcinanie im skrzydeł i odmawianie prowadzenia życia zgodnego z naturą danego zwierzęcia; osoba taka raczej zrezygnuje ze zwiedzania zoo i innych komercyjnych minigrodów, niż przyłoży rękę do wyzyskiwania zwierząt w celach ekonomicznych);
- odczuwa potrzebę psychofizycznego zespolenia z życiem rozumianym jako suma bytów (zwłaszcza przez emocjonalną więź przyjaźni i miłości);
- akceptuje proces życia pojmowany jako bilans pomyślnych i niepomyślnych zdarzeń życiowych (w tym między innymi narodzin i śmierci człowieka);
- docenia wartość życia, jednak najważniejsze dla niej nie jest własne życie, lecz określony jego „kształt”, mianowicie godnościowy; z tego powodu w określonych sytuacjach społecznych za afirmatywne uważa również poświęcenie życia własnego dla ratowania życia innej istoty ludzkiej, na przykład ojciec ratuje syna, a przy tym sam ginie, Maksymilian Kolbe oddaje życie własne w zamian za ocalenie innego człowieka skazanego na śmierć oraz w imię wywyższenia godności życia w warunkach najbardziej „niehumanitarnych”, ktoś inny może podjąć modlitwę i ascezę (na przykład karmelitan-ki) w imię jakiejś ważnej moralnie lub społecznie sprawy — wszyst-

kie te zachowania są skierowane na obronę życia i jego kontynuację, będą zatem wyrazem postawy afirmacji życia.

Można przewidywać, że poznawanie noetycznych aspektów wychowania pozostanie wciąż aktualnym w pedagogice projektem badawczym, gdyż przedstawiciele różnych okresów w dziejach nauki będą poszukiwać własnych sposobów rozumienia sensu życia i coraz lepiej dostosowanych do niepokojów danej epoki „przeciwtrucizn” na szerzący się nihilizm. Przekładanie jednak „danych naukowych” na kompetencję człowieka w zakresie własnej odpowiedzialnej, a przy tym pomyślnej egzystencji pozostaje wciąż najważniejszym zadaniem pedagogów i miernikiem ich rzeczywistych kwalifikacji zawodowych.

Nacisk, jaki położyłam w pracy na ludzką integrację wewnętrzną, powinien skłonić innych pedagogów do kontynuowania badań w tak ukonstytuowanym naukowo (pedagogicznie, filozoficznie, psychologicznie, a nawet psychoterapeutycznie) podejściu do człowieka. Przywołanie fundamentalnej w filozofii, a wciąż traktowanej marginalnie w polskiej myśli pedagogicznej, teorii kształtowania życia szczęśliwego ukazuje całą gamę możliwych aplikacji zagadnienia w wychowaniu i kształceniu, w diagnostyce, profilaktyce i terapii zaburzeń życia psychicznego i zdrowia somatycznego człowieka. Dostrzeżenie szans edukacyjnych w takim spojrzeniu na osobę ludzką i na sens jej indywidualnej egzystencji może generować rozwój zwłaszcza felicytologicznej scholiologii, teorii wychowania, dydaktyki, pedagogiki specjalnej i pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury. Można spodziewać się również ekspansji głównych idei felicytologii do innych nauk, a mianowicie: ekofilozofii i ekoetyki, urbanistyki, architektury budowlanej i wnętrz, prawodawstwa i medycyny.

Projekt ten opiera się na wieloletnich przemyśleniach i na badaniach, które pod ich wpływem podjęłam, ale jego ostateczne rozwinięcie — prakseologiczne — będzie wymagało wysiłków wielu bezpośrednich realizatorów wychowania do afirmacji życia. Trudność zadania nie powinna jednak stanowić przeszkody nie do pokonania, lecz zachętę do jego wdrożenia w życie i czerpania satysfakcji z drobnych sukcesów.

Bibliografia

- ABLEWICZ K.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994.
- ABLEWICZ K.: *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- ABLEWICZ K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- ADAMSKI F.: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993.
- ADAMSKI F.: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002.
- AJDUKIEWICZ K.: *O sprawiedliwości*. W: *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej*. Red. M. ŚRODA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1994.
- AMBROISE DE LOMBEZ: *Traité sur la paix intérieure*. Paris, Librairie Catholique Périsse Frères, 1929.
- Anatomia szczęścia. Emocje pozytywne w językach i kulturach świata*. Red. A. DUSZAK, N. PAWLAK. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.
- ANDRUKOWICZ W.: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2006.
- ARUSZTOWICZ B.: *W trosce o uśmiech chorego dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie. Etyka nikomachejska, Etyka wielka, Etyka eudemejska, O cnotach i wadach*. Przeł. D. GROMSKA, L. REGNER, W. WRÓBLEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- ARYSTOTELES: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. GROMSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- ARYSTOTELES: *O duszy*. Przeł. P. SIWEK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Red. U. OSTROWSKA. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.

- AUGUSTINUS A.: *O voli, milosti a predurceni*. Přel. M. VAŠEK. Bratislava, Vydavateľ'stvo „Iris”, 2007.
- AUGUSTYN J.: *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1999.
- AURELIUSZ M.: *Rozmyślania*. Przeł. M. REITER. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- BACHTIN M.: *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Przeł. A. i A. GORENIOWIE. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1975.
- BADCOCK C.: *The problem of altruism*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.
- BALCEREK M.: *Prawa dziecka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- BALCEREK M.: *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980, nr 4.
- BANACH A.: *O szczęściu*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1988.
- BAŃKA J.: *Edukacja i czas*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- BAŃKA J.: *Humanizacja techniki*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1976.
- BAŃKA J.: *System czy hermeneutyka?* W: *Przeszłość i przyszłość filozofii*. Red. R. KOZŁOWSKI, W. JUCHACZ. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.
- BAŃKA J.: *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986.
- BARAN B.: *Fenomenologia amerykańska. Studium z pogranicza*. Kraków, Wydawnictwo „Inter Esse”, 1990.
- BARTH H.M.: *Odważyć się być ufnym*. W: *Prawda moralna, dobro moralne. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej*. Red. E. NOWICKA-WŁODARCZYK, W. SZTOMBKA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993.
- BARTOSZEWSKI W.: *Warto być przyzwoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1990.
- BAUDRILLARD J.: *Duch terroryzmu. Requiem dla Twin Towers*. Przeł. R. LIS. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2005.
- BAUMAN Z., TESTER K.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2003.
- BERGSON H.: *Śmiech. Esej o komizmie*. Przeł. S. CICHOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo KR, 1995.
- BERTI E.: *Wprowadzenie do metafizyki*. Przeł. D. FACCA. Warszawa, Wydawnictwo IFiS, 2002.
- BIERDIAJEW A.: *Sens twórczości. Próba usprawiedliwienia człowieka*. Przeł. H. PAPROCKI. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2001.
- BILICKI T.: *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II — na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

- Blżej emocji*. Red. A. BŁACHNIO, A. GÓZIK. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2007.
- BOCHENSKI J.: *Autonomia uniwersytetu*. W: IDEM: *Sens życia i inne eseje*. Kraków, Wydawnictwo „Philed”, 1993.
- BOCHENSKI J.: *Ku filozoficznemu myśleniu*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1986.
- BOCHENSKI J.: *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków, Wydawnictwo „Philed”, 1992.
- BOCHENSKI J.: *Sens życia i inne eseje*. Kraków, Wydawnictwo „Philed”, 1993.
- BOCHENSKI J.: *Współczesne metody myślenia*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1992.
- BOCIAN F.: *Od Deklaracji do Konwencji o prawach dziecka*. „Biuletyn Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- BOLLNOW O.: *Anthropologische Pedagogik*. Bern—Stuttgart, Verlag Paul Haupt, 1983.
- BOROWSKA T.: *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby — rozwijanie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- BOROWSKA T.: *Obszary poznania i możliwości badania procesów afektywnych w pedagogice*. „Forum Oświatowe” 2002, nr 2.
- BOROWSKA T.: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 2003.
- BRODNIAK W.: *Ocena ryzyka zachowań samobójczych wśród osób z zaburzeniami psychicznymi. Analiza porównawcza wybranych badań z lat 2000—2006*. „Suicydologia” 2007, T. 3.
- BRONK A.: *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* W: *W trosce o integralne wychowanie*. Red. M. NOWAK, T. OŻÓG, A. RYNIO. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
- BRONK A.: *Hermeneutyka filozoficzna*. W: *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*. Red. A. BRONK. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.
- BRONK A.: *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Red. P. DEHNEL, P. GUTOWSKI. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005.
- BRONK A.: *Rozumienie jako kategoria poznawcza w naukach społecznych*. W: *Rozumienie zmian społecznych*. Red. E. HAŁAS. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000.
- BRONK A.: *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.
- BUBER M.: *Problem człowieka*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa, Wydawnictwo „Spacja”, 1993.
- BUCZYŃSKA-GAREWICZ H.: *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*. Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1975.
- BUKOWSKI J.: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1987.

- CACKOWSKI Z.: *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa, „Książka i Wiedza”, 1981.
- CARLGREN F.: *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*. Przeł. M. GŁAŻEWSKI. Gdynia, Wydawnictwo „Genesis”, 1994.
- CARR A.: *Depresja i próby samobójcze młodzieży: sposoby przeciwdziałania i reagowania*. Przeł. J. RYBSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- CARR A.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. KRÓLICKI. Poznań, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, 2009.
- CASSIRER E.: *Esaj o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. STANIEWSKA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1971.
- CHARDIN P.T.: *Rozum i wiara*. Przeł. M. TAZBIR, K. WALOSZCZYK. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 2003.
- CHŁOPECKI J.: *Czas, świadomość, historia*. Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1989.
- CHMIEŁOWSKI B.: *Pedagogika końca XX wieku między zwątpieniem a nadzieją. W: Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- CICHON W.: *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- CIECHANOWICZ M.: *Pesymizm a postawy chrześcijaństwa w twórczości Mariana Żdziechowskiego. W: Studia z antropologii teologicznej*. Red. S. OLEJNIK, A. ZUBERBIER, M. ŻUROWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 1978.
- CURIE E.: *Maria Curie*. Przeł. H. SZYLLEROWA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- CZAPIŃSKI J.: *Psychologia szczęścia*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994.
- CZAPIŃSKI J.: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu)*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.
- Czas w kulturze*. Red. A. ZAJĄCZKOWSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988.
- CZEKAJ K., WÓDZ J.: *Miasto — ekologia społeczna, patologia społeczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.
- CZEREDRECKA B.: *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M.: *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- CZERNIAK S.: *Socjologia wiedzy Maxa Schelera*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- CZERNY J.: *Kosmiczna ewolucja materii*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- CZERWIŃSKI M.: *Życie po miejsku*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.

- CZEŻOWSKI T.: *Główne zasady nauk filozoficznych*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1959.
- CZEŻOWSKI T.: *Jak rozumieć „sens życia”*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969.
- CZEŻOWSKI T.: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969.
- CZEŻOWSKI T.: *O odwadze*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969.
- CZEŻOWSKI T.: *O szczęściu*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969.
- Człowiek — pytanie otwarte. *Studia z logoteorii i logoterapii*. Red. K. POPIELSKI. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1987.
- DALAJLAMA: *Radość życia i umierania w pokoju*. Przeł. P. JANKOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2003.
- DAWID J.W.: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1948.
- DĄBROWSKA Z.: *Weronika Dowlasz — jedyna w Polsce taka matka*. „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 1.
- DĄBROWSKI K.: *Funkcje i struktura emocjonalna człowieka*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- DĄBROWSKI K.: *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1964.
- DĄBROWSKI K.: *Trud istnienia*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1986.
- DĄBROWSKI Z.: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T. 1. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- DRABAREK A.: *Prawo intuicyjne: jego rola w ujęciu Leona Petrażyckiego*. W: *Filozofia społeczna: w kręgu wybranych zagadnień*. Red. L. ZDYBEL. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1993.
- DRYNDĄ D.: *Niektóre koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce międzywojennej*. W: *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*. Red. D. DRYNDĄ. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.
- DUBOS R.: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.
- DUBOS R.: *Tyle człowieka, co zwierzęcia*. Przeł. H. WASYLKIEWICZ. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1973.
- DUDZIKOWA M.: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- DUNN J.: *Przyjaźnie dzieci*. Przeł. M. BIAŁECKA-PIKUL. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- DYKCIK W.: *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 2010.
- DYKCIK W.: *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 2005.

- Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1995.
- Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Red. L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990.
- Dziecko i jego prawa*. Red. E. CZYŻ. Warszawa, Wydawnictwo Komitetu Ochrony Praw Dziecka, 1992.
- DZIEWULAK D.: *Wolna Szkoła Rudolfa Steinera w Strasburgu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 7.
- Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Red. J. PIEKARSKI, B. ŚLIWERSKI. Kraków, Wydawnictwo „Impuls”, 2000.
- EINSTEIN A.: *Zapiski autobiograficzne*. Przeł. J. BIEROŃ. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1996.
- Elementarz Świętego Franciszka dla wszystkich, którzy mieszkają na całym świecie*. Wybór tekstów A. ZAJĄC. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2002.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- Etyka. Antologia tekstów*. Red. J. KALITA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995.
- Etyka zawodowa ludzi nauki*. Red. J. GOĆKOWSKI, K. PIGOŃ. Wrocław—Warszawa—Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1991.
- FALKOWSKA M.: *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1989.
- Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Red. Z. KRASNODEBSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- FILIPKOWSKI J.: *Praca — błogostawieństwo czy przekleństwo człowieka. W: Z zagadnień filozofii człowieka*. Red. J. STARANCZAK. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- Filozofia XX wieku*. Red. Z. KUDEROWICZ. T. 1. Warszawa, Wiedza Powszechna, 2002.
- Filozofia XX wieku*. Red. Z. KUDEROWICZ. T. 2. Warszawa, Wiedza Powszechna, 2002.
- Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*. Red. A. BRONK. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.
- FLISIŃSKI W.: *Kategoria godności człowieka w etyce*. W: *Człowiek i świat wartości*. Red. J. LIPIEC. Kraków, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1982.
- FRANKL V.E., POPIELSKI K.: *„Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne*. W: *Człowiek — pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*. Red. K. POPIELSKI. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1987.
- FROMM E.: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Przeł. J. KARŁOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2002.
- FROMM E.: *Mieć czy być?* Przeł. J. KARŁOWSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.
- FROMM E.: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. SACIUK. Warszawa—Wrocław, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996.

- FROMM E.: *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Przeł. H. ADAMSKA. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.
- FRYCZ-MODRZEWSKI A.: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *O poprawie Rzeczypospolitej*. Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1953.
- GADACZ T.: *O mądrości — o głupocie. Wypisy z ksiąg filozoficznych*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1995.
- GADAMER H.-G.: *Klassische und philosophische Hermeneutik*. In: IDEM: *Gesammelte Werke*. Bd. 2: *Hermeneutik*. Tübingen, Verlag Mohr Siebeck, 1986.
- GAJDA J.: *Samotność i kultura*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1987.
- GALAROWICZ J.: *Blask godności. O etyce Karola Wojtyły i nie tylko*. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005.
- GALAROWICZ J.: *W drodze do etyki odpowiedzialności. Fenomenologiczna etyka wartości (Max Scheler, Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand)*. T. 1. Kraków, Wydawnictwo Naukowe PAT, 1997.
- GALEWICZ W.: *N. Hartmann*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1987.
- GARCZYŃSKI S.: *O radości*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1983.
- GARCZYŃSKI S.: *Potrzeby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1972.
- GARCZYŃSKI S.: *Śmiechu naszego powszedniego*. Warszawa, Wydawnictwo „Watra”, 1981.
- GARCZYŃSKI S.: *Wychowanie dla radości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1981, nr 2.
- GARVE CH.: *Rozprawy popularnofilozoficzne*. Przeł. R. KULINIAK, T. MAŁYSZEK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002.
- GEHLEN A.: *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*. *Studia*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 2001.
- GERHARDT S.: *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Przeł. B. RADWAN. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- GERSTMANN S.: *Rozwój uczuć*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- GIORGI A.: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo „Trans Humana”, 2002.
- GŁĄZ S.: *Sens życia a religia. Wymiary filozoficzno-psychologiczne*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2006.
- GNITECKI J.: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. T. 1. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006.
- GOĆKOWSKI J.: *Autorytety świata uczonych*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984.
- GOGACZ M.: *Ciemna noc miłości*. Warszawa, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 1985.
- GOŁASZEWSKA M.: *Estetyka współczesności*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001.

- GOŁASZEWSKA M.: *Śmieszność i komizm*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Łódź, Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987.
- GONZALEZ-BALADO J.L.: *Matka Teresa. Myśli wyszukane*. Przeł. K. MACH. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2003.
- GORDON T.: *Wychowanie w samodyscyplinie*. Przeł. I. DOLEŻAL-NOWICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1997.
- GRIMAL P.: *Seneka*. Przeł. J. KACZYŃSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1994.
- GRONDIN J.: *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. L. ŁYSIEŃ. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2007.
- GRZYBOWSKI S.: *O etyce historyka spraw kilka*. W: *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Red. J. GOĆKOWSKI, K. PIGOŃ. Wrocław—Warszawa—Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1991.
- GUARDINI R.: *Struktura bytu osobowego*. Przeł. M. TUROWICZOWA. W: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993.
- GUITTON J.: *Sens czasu ludzkiego*. Przeł. W. SUKIENNICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1989.
- GURYCKA A.: *Struktura i dynamika procesu wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
- GUTEK G.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. KACMAJOR, A. SULAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
- HABACHI R.: *U źródeł człowieczeństwa*. Przeł. W. SUKIENNICKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1969.
- HABERMAS J.: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, Z. KRASNO-DEBSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983.
- HALAMA P.: *Zmysel života z pohľadu psychologie*. Bratislava, Slovac Academic Press, 2007.
- HAN-ILGIEWICZ N.: *Gawędy o wychowaniu*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1970.
- HAN-ILGIEWICZ N.: *Potrzeby psychiczne dziecka*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968.
- HAN-ILGIEWICZ N.: *Problem radości w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6.
- HAN-ILGIEWICZ N.: *Radość w życiu dziecka*. „Rodzina i Szkoła” 1961, nr 3.
- Hans-Georg Gadamer. *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Red. P. DYBEL. Oprac. R. GODOŃ. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- HEIDEGGER M.: *Wyzwolenie*. Przeł. J. MIZERA. Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszyński, 2001.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T.: *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T.: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz, Wydawnictwo AB, 2000.

- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T.: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1989.
- HELVETIUS C.A.: *O człowieku. Jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław—Kraków—Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.
- HESSEN S.: *Filozofia, kultura, wychowanie. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*. T. 12. Oprac. M. HESSENOWA. Warszawa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973.
- HESSEN S.: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Oprac. W. OKOŃ. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- HILDEBRAND D., KŁOCZOWSKI J., PAŚCIAK J., TISCHNER J.: *Wobec wartości*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1982.
- Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.
- HOLYST B.: *Suicydologia*. Warszawa, Wydawnictwo Prawnicze „LexisNexis”, 2002.
- HOMPLEWICZ J.: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- HOSTYŃSKI L.: *Wartości utylitarne*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998.
- HÜBSCHER A.: *Najwyższy szczyt sensu istnienia*. W: *Prawda moralna, dobro moralne. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Iji Lazari Pawłowskiej*. Red. E. NOWICKA-WŁODARCZYK, W. SZTOMBKA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993.
- HUIZINGA J.: *„Homo ludens”: zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. KURECKA, W. WIRPSZA. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1985.
- HUME D.: *Traktat o naturze ludzkiej*. T. 2. Przeł. C. ZNAMIEROWSKI. Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, 1952.
- HUSSERL E.: *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Przeł. J. SIDOREK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- HUSSERL E.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Przeł. D. GIERULANKA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.
- HUSSERL E.: *Wykłady z fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu*. Przeł. J. SIDOREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Idee pedagogiki filozoficznej*. Red. S. SZTOBRYN, B. ŚLIWERSKI. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- INGARDEN R.: *O naturze ludzkiej*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993.
- INGARDEN R.: *O naturze ludzkiej*. W: *IDEM: Książeczka o człowieku*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1987.
- INGARDEN R.: *Spór o istnienie świata*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- INGLOT M.: *Modlitwa o urodzaj śmiechu*. „Polonistyka” 1995, nr 7.
- IWANISZEWSKA C.: *Astronomia Mikołaja Kopernika*. Toruń, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego w Toruniu, 1994.

- IZDEBSKA H.: *Szczęście dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988.
- JAGIELSKI W.: *Śmierć dialogu*. „Znak” 2004, nr 7—8.
- JAMES W.: *Z wybranych problemów filozofii*. Przeł. M. FILIPCZUK. Kraków, Wydawnictwo „Zielona Sowa”, 2004.
- JAMES W.: *Życie i ideały*. Przeł. A. STAŃCZYK, P. KOSTYŁO. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010.
- JAN PAWEŁ II: *Encyklika o pracy ludzkiej*. London, WZIZ, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, 1981.
- JAN PAWEŁ II: *„Evangelium vitae”. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*. Warszawa, Wydawnictwo Katolickiej Agencji Informacyjnej, 1995.
- JAN PAWEŁ II: *Nauczanie społeczne 1978—1979*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Ośrodka Dokumentacji i Studiów Społecznych, 1982.
- JAN PAWEŁ II: *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
- JAN PAWEŁ II: *Redemptor hominis*. W: JAN XXIII, PAWEŁ VI, JAN PAWEŁ II: *Encykliki*. Warszawa, Wydawnictwo PAX, 1981, rozdział 3.
- JAN XXIII, PAWEŁ VI, JAN PAWEŁ II: *Encykliki*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1981.
- JANOWSKI A., STACHYRA R.: *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- JAROSZ E.: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.
- JAROSZ M.: *Psychologia lekarska*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1978.
- JASIŃSKI B.: *Istnieć znaczy tworzyć*. Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1986.
- JORDAN H.: *O zabawach młodzieży*. „Przewodnik Higieniczny” 1892, z. 2.
- JULIA D.: *Słownik filozofii*. Przeł. K. JAROSZ. Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995.
- JUSZCZYK S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1998.
- KALUŻYŃSKI J.: *Jakanie a trema*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971.
- KAMIŃSKA U.: *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie domu dziecka mówią*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 2000.
- KAMIŃSKI A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- KANIEWSKI A.: *Supererogacja — zagubiony wymiar etyki. Czyny chwalebne w etykach uniwersalistycznych*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 1999.
- KANT I.: *Krytyka praktycznego rozumu*. Przeł. J. GALECKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- KANT I.: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*. Przeł. W. GALEWICZ. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005.
- Karol Wojtyła. *Osoba a miłość*. Red. P. SMOCZYŃSKI. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1991.

- KEIRSE M.: *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę?* Przeł. B. FRANKOWICZ. Radom, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2005.
- KEPPLER P.W.: *Więcej radości*. Przeł. A. KULESZO. Poznań, „Księgarnia św. Wojciecha”, 1928.
- KĘPIŃSKI A.: *Poznanie chorego*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1989.
- KĘPIŃSKI A.: *Rytm życia*. Warszawa, Wydawnictwo „Saggitarius”, 1992.
- KIERKEGAARD S.: *Pojęcie lęku*. Przeł. A. SZWED. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2000.
- KILPATRICK W.K.: *Psychologiczne uwiedzenie. Brzemie własnego „ja”*. Przeł. R. LEWANDOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1997.
- KLEIN M.: *Zawiść i wdzięczność oraz inne prace z lat 1946—1963*. Pisma. T. 3. Przeł. A. CZOWNICKA, H. GRZEGOŁOWSKA-KLARKOWSKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- KŁOCZOWSKI J.: *Dekalog*. W: D. HILDEBRAND, J. KŁOCZOWSKI, J. PAŚCIAK, J. TISCHNER: *Wobec wartości*. Poznań, Wydawnictwo „W drodze”, 1982.
- KOBIERZYCKI T.: *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo „Pomorze”, 1989.
- KOCUR J.: *Przeciwdziałanie mobbingowi jako element prewencji samobójstw*. „Suicydologia” 2007, T. 3.
- KOJDER A.: *Godność i siła prawa. Szkice socjologicznoprawne*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2001.
- KOŁAKOWSKI L.: *Husserl i poszukiwanie pewności*. Przeł. P. MARCISZUK. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2003.
- KOŁAKOWSKI L.: *Miniwykłady o maxisprawach*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2004.
- KOŁAKOWSKI L.: *Obecność mitu*. Warszawa, Prószyński i S-ka, 2003.
- Komunikacja w dobie Internetu*. Red. B. KOZUSZNIK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- KOPIEC H.: *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- KORCZAK J.: *Myśli. Bądź sobą — szukaj*. Oprac. H. KIRCHNER. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987.
- KORCZAK J.: *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958.
- KOSTECKI R.: *Radość chrześcijańska*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1972.
- KOSTYŁO P.: *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- KOTARBIŃSKI T.: *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985.
- KOTARBIŃSKI T.: *O istocie oceny etycznej*. „Przegląd Filozoficzny” 1948, nr 1—3.
- KOTARBIŃSKI T.: *Wesołe smutki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957.
- KOWALCZYK S.: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.
- KOZIELECKI J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.

- KOZIELECKI J.: *Dwa oblicza godności*. W: IDEM: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- KOZIELECKI J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- KOZIELECKI J.: *O godności człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1977.
- KOZIELECKI J.: *Psychologia nadziei*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- KRASOŃ K.: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej — kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. B. MAZEPA-DOMAGAŁA, K. KRASOŃ. Katowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2004.
- KRASUSKI J.: *Historia wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
- KRAUS W.: *Nihilizm — nadal aktualny?* W: *Wokół nihilizmu*. Red. G. SOWIŃSKI. Przeł. G. SOWIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo A, 2001.
- KRAWCZYK Z.: *Rabindranath Tagore — poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- KRAPIEC M.: *Dzieła*. T. 10: *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
- KROKIEWICZ A.: *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1960.
- KROKOS J.: *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfandera i Maxa Schelera*. Warszawa, Katolicka Agencja Wydawnicza „Mag”, 1991.
- KRUSZYŃSKA S.: *Benjamina Constanta filozofia człowieka*. „Edukacja Filozoficzna” 1994, nr 17.
- KRYSIĄK P.: *Radości życia można nauczyć z pomocą heurystyki*. 6. *Polski Zjazd Filozoficzny. Abstrakty*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995.
- KSIĄŻEK A.: *Filozofia wartości*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1994.
- KUCZKOWSKI S.: *Strategie wychowawcze*. Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1985.
- KUHN T.: *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. OSTROMECKA. Warszawa, Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”, 2001.
- KUNOWSKI S.: *Proces wychowawczy i jego struktura: temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii*. Lublin, Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946.
- KUNOWSKI S.: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1990.
- KWAŚNICA R.: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław, Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, 1987.

- KWAŚNICA R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2003.
- KWIATKOWSKA H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- KWIATKOWSKI S.: *Kierunki rozwoju pedagogiki pracy*. W: *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*. Red. Z. WIATROWSKI. Włocławek, Wydawnictwo WSHE, Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2006.
- KWIATKOWSKI S.: *Pedagogika pracy*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- KWIECIŃ K.: *Kategoria „życia” w myśli filozoficznej S. Brzozowskiego*. „Studia Filozoficzne” 1988, nr 3.
- KWIECIŃSKI Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- KWIECIŃSKI Z.: *Socjopatologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo „Edytor”, 1992.
- KWIECIŃSKI Z.: *Tropy — ślady — próby*. *Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn, Wydawnictwo „Edytor”, 2000.
- KWIECIŃSKI Z.: *Wykluczanie*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.
- LAERTIOS D.: *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Przeł. I. KROŃSKA, K. LEŚNIAK, W. OLSZEWSKI, B. KUPIS. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- LANGFELD M.: *Einführung in die theoretische Pedagogik*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1966.
- LA ROCHEFOUCAULD F.: *Maksymy i rozważania moralne*. Przeł. T. BOY-ŻELEŃSKI. Kraków, Wydawnictwo „Zielona Sowa”, 2003.
- LAUSTER P.: *Odwaga bycia sobą*. Przeł. A. BENDER. Warszawa, „Świat Książki”, 1996.
- LAUXMANN F.: *Wonach sollen wir uns richten?* Kreuz, Deutschen Bibliothek, 2002.
- LAZARI-PAWŁOWSKA I.: *Schweitzer*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1976.
- LEGOWICZ J.: *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- LEGOWICZ J.: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- LEGOWICZ J.: *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.
- Leksykon filozofii klasycznej*. Red. J. HERBUT. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- LEMMERMANN H.: *Komunikacja werbalna. Szkoła retoryki*. Przeł. B. SIEROCKA. Wrocław, Wydawnictwo „Astrum”, 1999.
- LEWOWICKI T.: *Humanistyka i pedagogika — o związkach rzeczywistych i osobliwych*. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty edukacyjne*. Red. A. PLUTA. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.

- LEWOWICKI T.: *Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne)*. W: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1994.
- LIPPITZ W.: *Phanomenologische Studien in der Pedagogik*. Weinheim, Deutschen Studien Verlag, 1993.
- LIPPITZ W.: *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauk o wychowaniu*. Przeł. A. MURZYN. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- LONDAKOVA E.: *Modernizacia vychovy a vzdelavania na Slovensku*. Zv. 2. Bratislava, Vydavateľ „Veda”, 2007.
- LORENZ K.: *Regres człowieczeństwa*. Przeł. A. TAUSZYŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.
- LORENZ K.: *Tak zwane zło*. Przeł. A. TAUSZYŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1963.
- ŁATACZ E.: *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*. [B.m.w.], Wydawnictwo Ewa Łatacz, 1995.
- ŁOBOCKI M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- ŁOBOCKI M.: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- ŁOSIAK W.: *Psychologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- MACIEJKO P.: *Rudolf Steiner — antropozofia i wolność*. „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 3—4.
- MACINTYRE A.: *Krótką historia etyki. Filozofia moralności od czasów Homera do XX wieku*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1995.
- MAINLÄNDER P.: *Metafizyka unicestwienia*. W: *Wokół nihilizmu*. Red. G. SOWIŃSKI. Przeł. G. SOWIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo A, 2001.
- MAKOWSKA J.: *Ludzie drogowaskazy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 8.
- Mały słownik etyczny*. Red. S. JEDYNAK. Bydgoszcz, Wydawnictwo Branta, 1999.
- MANNHEIM K.: *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*. Przeł. A. RAŻNIEWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
- MARCEL G.: *Być i mieć*. Przeł. D. ESKA. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 2001.
- MARCINIAK Z.: *Zarys historii wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- MARITAIN J.: *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*. Przeł. J. MERECKI. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- MARITAIN J.: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. Przeł. A. ZIERNICKI. W: F. ADAMSKI: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993.

- MARITAIN J.: *Osoba ludzka i społeczeństwo*. Przeł. J. FENRYCHOWA. W: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993.
- MARKIEWICZ B., SZYMAŃSKA B.: *Metafizyka i pesymizm. O niektórych koncepcjach filozofii 2. połowy XIX wieku*. Wrocław, Wydawnictwo „Ossolineum”, 1983.
- MARZEC H.: *Wpływ wysokiego statusu materialnego rodziny na szczęśliwe dzieciństwo*. „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 4.
- MASŁOW A.: *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- MAŚLIŃSKA H.: *Bentham i jego system etyczny*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
- MATUSEWICZ C.: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1986.
- MCGINNIS A.: *Potęga optymizmu*. Przeł. W. ŁASZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Palabra”, 1995.
- MELOSIK Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń—Poznań, Wydawnictwo „Edytor”, 1995.
- MELOSIK Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań, Wydawnictwo „Wolumin”, 2002.
- MERTON T.: *Pokój w erze postchrześcijańskiej*. Przeł. E. KOPOCZ. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2006.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- MICHAŁOWSKI S.: *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo „Debit”, 1993.
- MICHAŁOWSKI S.: *Źródła radości i dobrej atmosfery w mojej klasie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6.
- MIESZKOWSKA A.: *Dzieci Ireny Sendlerowej*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie, 2009.
- MILERSKI B.: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Chat, 2011.
- MILL J.S.: *Utylitaryzm. O wolności*. Przeł. A. KURLANDZKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- MILLER R.: *Zespoleńcie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*. „Rocznik Pedagogiczny” 1984, nr 9.
- MISIURA B.: *Metafizyczne źródła pesymizmu*. „Etyka” 1999, nr 32.
- MEYNAWSKA M.: *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy i myślenia dzieci z wadą słuchu*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1992.
- MUCHOWICZ A.: *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*. W: *Nieobecne dyskursy. Cz. 2*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992.
- MUDRECKI A., STADNICZEŃKO S.: *Konwencja o prawach dziecka*. Opole, Wydawnictwo „Vademecum”, 1992.
- NALASKOWSKI A.: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

- NALASKOWSKI A.: *Szanse szkoły z wyboru*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1993.
- NALASKOWSKI S.: *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999.
- NAWROCZYŃSKI B.: *Teoria i praktyka wychowania*. Warszawa, Druk K. Kopydłowski i S-ka, 1923.
- NEILL A.S.: *Summerhill*. Przeł. B. BIAŁECKA. Katowice, Wydawnictwo „Alma-print”, 1991.
- Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991.
- Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992.
- Nieobecne dyskursy*. Cz. 3. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993.
- Nieobecne dyskursy*. Cz. 4. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.
- NIETZSCHE F.: *Wiedza radosna*. Przeł. L. STAFF. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- NIEWIADOMSKA I.: *Zjawisko subkultur młodzieżowych jako skutek wadliwej socjalizacji i obronnej adaptacji jednostki*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*. Red. E. JANUSZEWSKA. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996.
- NOWACZYK A.: *Poławianie sensu w filozoficznej głębi*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.
- NOWAK M.: *Podstawy pedagogiki jako ogólna personalistyczna teoria rzeczywistości wychowania*. W: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty edukacyjne*. Red. A. PLUTA. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- NOWAK M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
- NOWAK M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S. KWIATKOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 1997.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- OLBRYCHT K.: *Odpowiedzialność pedagoga*. T. 2. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- OLEJNIK S.: *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1958.
- ONDRUSEK D., POTOČKOVÁ D., HIPS J.: *Vychova k tolerancii hrou*. Bratislava, Democratic Change Slovakia, 2007.

- OPARA S.: *Jak istnieją wartości*. W: *Z zagadnień filozofii człowieka*. Red. J. STARAŃCZAK. Olsztyn, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
- OSIECKA J.: *Prawo do radości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6.
- OSSOWSKA M.: *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- OSSOWSKA M.: *Normy moralne, próba systematyzacji*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- OSSOWSKA M.: *Normy moralne w obronie godności*. W: EADEM: *Normy moralne, próba systematyzacji*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- OSSOWSKA M.: *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- OSSOWSKI S.: *Funkcja dziejowa nauki*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 4: *O nauce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.
- OSTROWSKA U.: *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz, Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej, 1998.
- OSTROWSKA U.: *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*. Red. K. STECH, B. RATUŚ. Zielona Góra, [b.w.], 1994.
- PALKA S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- PALKA S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- PALKA S.: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- PANTKOWSKI R.: *Jak młodzież postrzega współczesnego nauczyciela*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 5.
- PASZI I.: *Powaga śmieszności*. Przeł. K. MINCZEWA-GOSPODAREK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.
- PAWEŁ VI: *Populorum progressio*. W: JAN XXIII, PAWEŁ VI, JAN PAWEŁ II: *Encykliki*. Warszawa, Wydawnictwo PAX, 1981, rozdział 1.
- PAWŁOWSKI T.: *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977.
- Pedagogika*. T. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki i badań naukowych*. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty edukacyjne*. Red. A. PLUTA. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*. Red. Z. WIATROWSKI. Włocławek, Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2006.
- Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Red. A. NALASKOWSKI, K. RUBACHA. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001.
- Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

- PIBER-DABROWSKA K.: *Afekt a styl kodowania informacji — casus stereotypu*. W: *Podpatrywanie myśli i uczuć. Zaburzenia i optymalizacja procesów emocjonalnych i poznawczych. Nowe kierunki badań*. Red. M. FAJKOWSKA, M. MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA, G. SEDEK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- PIETER J.: *Co to jest wiedza? Psychologiczne problemy wiedzy osobistej*. Katowice, Wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1962.
- PIETER J.: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960.
- PIETER J.: *Strach i odwaga*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1971.
- PILECKA B.: *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- PLATON: *Obrona Sokratesa*. Przeł. W. WITWICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- PLATON: *Państwo*. Przeł. W. WITWICKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1948.
- PLUTARCH: *O pogodzie ducha*. W: IDEM: *Moralia*. Przeł. Z. ABRAMOWICZÓWNA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- PLZAK M.: *Gra o ludzkie szczęście*. Przeł. T. SIEMEK. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1980.
- PODSIAD A., WIECKOWSKI Z.: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1983.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. PALKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004.
- Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*. Red. B. SMOLIŃSKA-THEISS. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- POLAND J.: *Wrażliwe dziecko*. Przeł. M. ROZWARZEWSKA. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.
- POPIELSKI K.: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
- POPPER K.: *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1997.
- POSTEL-VINAY O.: *Śmiech i uśmiech*. „Problemy” 1983, nr 11.
- POTOROCZYN P.: *Przyjemność — adres znany korporacji*. „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 18.
- Prawda moralna, dobro moralne. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej*. Red. E. NOWICKA-WŁODARCZYK, W. SZTOMBKA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1993.
- Problemy okresu młodzieńczego w szkolnej edukacji*. Red. J. MACIASZKOWA. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
- PROKOP J.: *Gandhi wobec wartości*. W: *Człowiek i świat wartości*. Red. J. LIPIEC. Kraków, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1982.

- PROKOPIUK J.: *Pedagogika Rudolfa Steinera*. „Edukacja i Dialog” 1991, nr 3—4.
- PROMIĘŃSKA H.: *Etyka współdziałania a podstawowa zasada moralności*. W: *Etyka współdziałania*. Red. J. PAWLICA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993.
- PROMIĘŃSKA H.: *Filozofia i psychologia o istocie człowieczeństwa człowieka*. W: *Trwanie i zmiana wartości moralnych*. Red. H. PROMIĘŃSKA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.
- PROMIĘŃSKA H.: *O pewnych implikacjach postępu naukowo-technicznego dla zdrowia psychicznego człowieka*. W: *Filozofia a postęp naukowo-techniczny*. T. 4. Red. J. BAŃKA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.
- PSENAK J.: *Kapitoly z olejín Slovenskeho školstva a pedagogiky*. Bratislava, Vydavateľstvo Univerzita Komenského, 2000.
- Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. CZAPIŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Radość i cierpienie: fenomenologia rozwoju człowieka*. Red. H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- RADZIWIŁŁOWICZ W.: *Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego — ujęcie kliniczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- RAJSKY A.: *Osoba ako ikona tajomstva*. Trnava, Vydavateľstvo Slovenskej Akadémie Vied, Vydavateľstvo Typu Universitatis Tyrnaviensis, 2007.
- RANSCHBURG J.: *Lęk — gniew — agresja*. Przeł. M. SCHWEINITZ-KULISIEWICZ. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
- RICOEUR P.: *Drogi rozpoznania*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2004.
- RICOEUR P.: *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*. Przeł. S. CICHOWICZ. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1991.
- RICOEUR P.: *Symbolika zła*. Przeł. S. CICHOWICZ, M. OCHAB. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1986.
- RICOEUR P.: *Życie aż do śmierci*. Przeł. A. TURCZYN. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2007.
- RINGEL E.: *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*. Przeł. E. KAŹMIERCZAK. Szczecin, Wydawnictwo „Glob”, 1987.
- ROMANOWSKA-ŁAKOMY H.: *Miłość i wolność — istota człowieka. Holistyczna perspektywa antropologii filozoficznej*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005.
- ROUSSEAU J.J.: *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Przeł. J. LEGOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1955.
- Rozmowa JACKA ŻAKOWSKIEGO z TADEUSZEM GADACZEM. *Nie ma szczęścia bez myślenia. Nędza humanistyki*. „Polityka” 2005, nr 50.
- RUDNIAŃSKI J.: *„Homo cogitans”*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1981.
- RUDNIAŃSKI J.: *Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.

- RUSSELL B.: *Autobiografia 1872—1914*. Przeł. B. ZIELIŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1996.
- RUSSELL B.: *Negatywna teoria wychowania*. Przeł. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Iskry”, 1958.
- RUSSELL B.: *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Wrocław, Wydawnictwo „W Kolorach Tęczy”, 1995.
- RYLKE H.: *Nauczyciel przeciw nudzie*. „Remedium” 1994, nr 8.
- RYN Z.J.: *Dekalog Antoniego Kępińskiego*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2004.
- SADZIŃSKI E.: *Twardowskiego i Znanieckiego ideały filozofa i uczonego*. „Studia Filozoficzne” 1988, nr 1.
- SCHOLER M.: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1994.
- SCHOLER M.: *Der Formalismus in der Ethik und die Materialle Wertethik*. Bern, Francke Verlag, 1954.
- SCHOLER M.: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Darmstadt, Otto Reichl, 1928.
- SCHOLER M.: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. In: IDEM: *Späte Schriften. Zusätze aus den nachgelassenen Manuskripten*. Bern, Francke Verlag, 1976.
- SCHOLER M.: *Idealismus — Realismus*. In: IDEM: *Späte Schriften. Zusätze aus den nachgelassenen Manuskripten*. Bern, Francke Verlag, 1976.
- SCHOLER M.: *Istota i formy sympatii*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- SCHOLER M.: *Muj filozofický pohled na svet*. Přel. I. HODOVSKY. Praha, Vyšehrad, 2003.
- SCHOLER M.: *Phänomenologie und Erkenntnistheorie*. In: IDEM: *Schriften aus dem Nachlass*. Bern, Francke Verlag, 1957.
- SCHOLER M.: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- SCHOLER M.: *Resentiment a moralność*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1977.
- SCHLICK M.: *Zagadnienia etyki*. Przeł. M. i A. KAWCZAKOWIE. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.
- SCHOENEBECK H.: *Antypedagogika — kongruencyjna radość życia*. W: *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- SCHOPENHAUER A.: *Aforyzmy o mądrości życia*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”, 1990.
- SCHULZ R.: *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- SCHUTT K.: *Terapia oddechem*. Przeł. D. ŁYŻNIK. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Interspar”, 1998.
- SELIGMAN M.: *Optymistyczne dziecko*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1997.
- SELIGMAN M.: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1996.

- SENEKA: *O pokoju ducha*. W: M. ŁOJEK: *Teksty filozoficzne*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- SENEKA: *O życiu szczęśliwym*. W: M. ŁOJEK: *Teksty filozoficzne*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Sens życia — sens wychowania: dylematy człowieka przełomu wieków*. Red. A. DE TCHORZEWSKI, P. ZWIERZCHOWSKI. Bydgoszcz, Wydawnictwo „Wers”, 2001.
- SICIŃSKI A.: *Optymizm — pesymizm. Próba sprecyzowania pojęć i jej konsekwencje badawcze*. „Studia Socjologiczne” 1972, nr 4.
- SIEK S.: *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 1983.
- SIEMIANOWSKI A.: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno, Wydawnictwo „Gaudentinum”, 2006.
- SIENKIEWICZ T.: *Sprawiedliwość społeczna warunkiem realizacji praw osób niepełnosprawnych*. „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych” 2005, nr 1.
- SIKORA T.: „*Nihiliologia redidiva*”. *Zamiast wstępu*. W: *Wokół nihilizmu*. Red. G. SOWIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo A, 2001.
- SKARGA B.: *Kilka słów w obronie metafizyki*. W: EADEM: *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- SKARGA B.: *O filozofię bać się nie musimy*. *Szkice z różnych lat*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- SKARGA B.: *O nadużyciach intelektu*. W: EADEM: *O filozofię bać się nie musimy*. *Szkice z różnych lat*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- SKŁODOWSKA-CURIE M.: *Autobiografia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.
- SKOLIMOWSKI H.: *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*. Warszawa, Wydawnictwo „Pusty Obłok”, 1992.
- SKOLIMOWSKI H.: *Nadzieja — matką mądrych. Eseje o ekologii*. Łódź, Wydawnictwo „Akapit Press”, 1983.
- Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. KRAJEWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996.
- Słownik psychologiczny*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985.
- Słownik teologiczny*. Red. A. ZUBERBIER. Katowice, „Księgarnia św. Jacka”, 1985.
- SMOCZYŃSKI P.: *Maria Ossowska jako teoretyk nauki o moralności i moralista*. W: *Człowiek i wartości moralne*. Red. Z. CZARNECKI, S. SOLDENHOFF. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989.
- SOBCZAK P.: *Koncepcja nadziei w ujęciu św. Tomasza z Akwinu i Józefa Tischnera*. Tarnów, Wydawnictwo „Biblos”, 2005.
- Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości — problemy i sugestie rozwiązań*. Red. T. LEWOWICKI, B. GRABOWSKA, A. RÓŻAŃSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- SOŚNICKI K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1964.
- SPENDEL Z.: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

- SPINOZA B.: *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*. Przeł. I. MYŚLICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1954.
- SPRINGER S.: *Ekologiczny kryzys nowożytnego świata w poglądach filozoficznych Jürgena Moltmanna*. „Zeszyty Filozoficzne” 1996, nr 5.
- STACH R.: *Optymizm. Badania nad optymyzmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- STANKOWSKI A.: *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka (szkic monograficzny)*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Starzenie się a satysfakcja z życia*. Red. S. STEUDEN, M. MARCZUK. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2006.
- STARZYŃSKA-KOŚCIUSZKO E.: *Idea człowieczeństwa w filozofii Johanna Gottfrieda Herdera. Od idei metafizycznej do „ziemskiego” humanizmu*. W: *Z zagadnień filozofii człowieka*. Red. J. STARAŃCZAK. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- STEIN B.: *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, 2003.
- STEIN E.: *Pisma*. Kraków, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, 1982.
- STĘPIEŃ A.S.: *Wstęp do filozofii*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- STOPIŃSKA-PAJAŁ A.: *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej: warunki rozwoju — problematyka — koncepcje*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M.: *Los człowieka jako problem psychologiczny*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992.
- STRÓŻEWSKI W.: *Dialektyka twórczości*. Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1983.
- STRÓŻEWSKI W.: *Istnienie i sens*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- STRÓŻEWSKI W.: *Istnienie i wartość*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1981.
- STRÓŻEWSKI W.: *O stawianiu się człowiekiem*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1993.
- STRÓŻEWSKI W.: *O wielkości*. Szkice z filozofii człowieka. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002.
- STRÓŻEWSKI W.: *Wokół piękna*. Szkice z estetyki. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2002.
- Studia o Ojcu Maksymilianie Kolbe*. Red. J.R. BARA. Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej, 1971.
- Studia z teorii poznania i filozofii wartości*. Red. W. STRÓŻEWSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1978.
- STYCZEŃ T.: *Etyka niezależna?* Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1980.
- SUCH J., SZCZEŚNIAK M.: *Filozofia nauki*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.
- SUCHODOLSKI B.: *Kim jest człowiek*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1974.

- SUCHODOLSKI B.: *Kochaj życie — bądź dzielny. Rozmowa o wartości życia*. Warszawa, „Księgarnia Polska” Towarzystwa Macierzy Szkolnej, 1927.
- SUCHODOLSKI B.: *O potrzebie wiedzy*. Z. 1. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1945.
- SYMOTIUK S.: „Autentyczność” a „oryginalność”. *Przyczynek do ontologii kultury i cywilizacji*. W: *Rozważania o filozofii „a recentiori”*. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Józefowi Bańce. Red. A. SZOŁTYSEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- SYREK E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia: perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- SZACKI J.: *Znaniecki*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1986.
- SZCZESNY W.: *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.
- SZKOŁUT T.: *Autentyczność jako ideał moralny*. „Kwartalnik Filozoficzny” 1988, z. 3.
- Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*. Red. W. OKOŃ. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1964.
- SZOŁTYSEK A.: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria, metodyka, praktyka*. Katowice, Wydawnictwo „Esse”, 2003.
- SZOSTEK A.: *Wokół godności, prawdy i miłości*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.
- SZUMAN S.: *Afirmacja życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947.
- SZUMAN S.: *O dowcipie i humorze*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947.
- SZUMAN S.: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.
- SZUMAN S.: *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947.
- SZUMAN S.: *Talent pedagogiczny*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947.
- ŚLEDZIANOWSKI J.: *Priorytet rodziny w wychowaniu dzieci w poglądach Profesora Jana Konopnickiego*. W: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży. Materiały z konferencji z okazji setnej rocznicy urodzin i dwudziestej piątej rocznicy śmierci Profesora Jana Konopnickiego*. Red. W. KUBIK, B. URBAN. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2005.
- ŚLIPKO T.: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1984.
- ŚLIWERSKA W., ŚLIWERSKI B.: *Edukacja w wolności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls”, 2001.
- ŚLIWERSKI B.: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- ŚLIWERSKI B.: *Pedagogika negatywna*. W: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Red. A. NALASKOWSKI, K. RUBACHA. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001.

- ŚLIWERSKI B.: *Pedagog w blogosferze*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- ŚLIWERSKI B.: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001.
- ŚLIWERSKI B.: *Rada szkoły — rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- ŚLIWERSKI B.: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- ŚLIWERSKI B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- ŚWITAŁA-WIERZBICKA A.: *Rozwijanie umiejętności pracy z młodzieżą w ramach specjalistycznego kształcenia pedagogów opiekuńczych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 8.
- Tam, gdzie zaczyna się nienawiść. Wywiad z byłą satanistką*. „Sekty” 1998, nr 1.
- TARNOWSKI J.: *Pedagogika egzystencjalna*. W: *Pedagogika*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004.
- TATARKIEWICZ W.: *Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*. Warszawa, Towarzystwo Miłośników Książki, 1968.
- TATARKIEWICZ W.: *Historia filozofii*. T. 2. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- TATARKIEWICZ W.: *Obrachunek i nakazy, uczciwość i dobroć*. W: *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej*. Red. M. ŚRODA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- TATARKIEWICZ W.: *O doskonałości. Wybrane eseje*. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1991.
- TATARKIEWICZ W.: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- TAVEL P.: *Zmysł życia podla V.E. Frankla*. Bratislava, Vydavateľstvo „Iris”, 2004.
- TAYLOR CH.: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. PAWELEC. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1996.
- TAYLOR R.: *Tajemnice zdrowia plemienia Hunzów: długie życie i szczęście*. Przeł. M. GRODECKA. Katowice, Wydawnictwo „Kos”, 2002.
- TCHORZEWSKI A. de: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1994.
- THEISS W.: *Radlińska*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1984.
- THEISS W.: *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- THORNE B.: *Carl Rogers*. Przeł. E. WOJTYCH. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- TILLICH P.: *Męstwo bycia*. Przeł. H. BEDNAREK. Poznań, Wydawnictwo „Rebis”, 1994.
- TIRYAKIAN E.A.: *Durkheim i Husserl, czyli porównanie ducha pozytywizmu z duchem fenomenologii*. W: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Red. Z. KRASNODEBSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.

- TISCHNER J.: *Myślenie według wartości*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1993.
- TISCHNER J.: *Polska jest ojczyzną. W kręgu filozofii pracy*. Paris, Dialogue, „Znaki Czasu”, 1985.
- TISCHNER J.: *Polski kształt dialogu*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2002.
- TISCHNER J.: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1994.
- TŁOKIŃSKI W.: *Mowa — przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- TOFFLER A.: *Szok przyszłości*. Przeł. W. OSIATYŃSKI, E. RYSZKA, E. WOYDYŁŁO-OSIATYŃSKA. Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 1998.
- TOKARZ A.: *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*. „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 1.
- TOMASZEWSKI T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- TRENTOWSKI B.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 1. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1970.
- TRENTOWSKI B.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.
- TRZEBIŃSKA E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- TWARDOWSKI K.: *Etyka*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1994.
- WASIUKIEWICZ J.: *O pracy pedagogicznej w przedszkolach waldorfskich*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 8.
- WEIER W.: *Pobieżność refleksji nihilistycznej*. W: *Wokół nihilizmu*. Red. G. SOWIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo A, 2001.
- WEINSCHENK R.: *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*. Przeł. J. JURCZYŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 1996.
- WEISHAAR M.: *Aaron T. Beck*. Przeł. P. WIŚLIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- WĘGRZECKI A.: *O wierności*. W: *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*. Red. W. STRÓŻEWSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1978.
- WĘGRZECKI A.: *Struktura człowieka w ujęciu Maxa Schelera*. „Studia Filozoficzne” 1971, nr 1.
- WICHOWA M.: *Koncepcja szczęśliwego społeczeństwa w pismach Andrzeja Frycza-Modrzewskiego*. W: *Anatomia szczęścia. Emocje pozytywne w językach i kulturach świata*. Red. A. DUSZAK, N. PAWLAK. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.
- WIERZBICKI A.: *Filozofia a totalitaryzm. Augusta Del Nocego interpretacja kryzysu moderny*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005.

- WIŚNIEWSKI R.: *Podstawy aksjologii Władysława Tatarkiewicza*. W: *Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*. Red. Z. CZARNECKI, S. SOLDENHOFF. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989.
- WITKOWSKI L.: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków, Wydawnictwo „Wit-Graf”, 2001.
- WITKOWSKI L.: *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 2000.
- WITKOWSKI L.: *Tożsamość i zmiana. (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1988.
- WITKOWSKI L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1991.
- WITKOWSKI L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- WITWICKI W.: *Platon jako pedagog*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1947.
- WITWICKI W.: *Rozmowa z pesymistą*. Lwów, Drukarnia K.S. Jakubowskiego, 1928.
- WOJNAR I.: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- WOJNAR I.: *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- WOJTYŁA K.: *Elementarz etyczny*. Wrocław, Wydawnictwo „Imprimatur”, 1986.
- WOJTYŁA K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
- Wokół nihilizmu*. Red. G. SOWIŃSKI. Przeł. G. SOWIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo A, 2001.
- WOŁOSZYN S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
- WOSKOWSKI J.: *Socjologia wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- WROCZYŃSKI R.: *Pedagogika społeczna w zarysie*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. de TCHORZEWSKI. Bydgoszcz, Wydawnictwo „Wers”, 2002.
- W trosce o integralne wychowanie*. Red. M. NOWAK, T. OŻÓG, A. RYNIO. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
- Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*. Red. E. JANUSZEWSKA. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A. de TCHORZEWSKI. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 1982.

- WYROZUMSKI J.: *Etyka uczonego a tradycja krakowskiej Almae Matris*. W: *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Red. J. GOĆKOWSKI, K. PIŁOŃ. Wrocław—Warszawa—Kraków, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1991.
- WYSOCKA E.: *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2008.
- WYSOCKA E.: *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.
- WYSOCKA E.: *Samobójstwo — definicje, poglądy, czynniki zachowań suicydalnych*. W: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie*. Red. A. NOWAK, E. WYSOCKA. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 2001.
- WYSZYŃSKI S.: *Zapiski więzienne*. Paris, Dialogue, „Znaki Czasu”, 1982.
- YALOM I.D.: *Mama a smysl života*. Přel. H. HARTLOVÁ. Praha, Vydavatel'stvo „Portal”, 2001.
- YALOM I.D.: *Mama i sens życia*. Przeł. K. ZIELNICKI. Warszawa, Wydawnictwo „Czarna Owca”, 2008.
- ZAVALLONI R.: *Psychologia nadziei. Aby poczuć się zrealizowanym*. Przeł. M. RADOMSKA. Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, 1999.
- ZIEMBIŃSKI Z.: *Logika praktyczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- ZNANIECKI F.: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
- ZOHAR D., MARSHAL I.: *Inteligencja duchowa*. Przeł. P. TURSKI. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2001.
- Zygmunt Ziemiński. *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Red. P. SMOCZYŃSKI. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1992.
- ŻARNECKA-BIAŁY E.: *Mała logika*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- ŻUK A.: *Spółeczna etyka bushido, czyli japoński duch*. W: *Filozofia społeczna: w kręgu wybranych zagadnień*. Red. L. ZDYBEL. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1993.
- ŻUK-ŁAPIŃSKA L.: *Problemy etyki*. T. 1: *Etyka opisowo-wyjaśniająca*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- ŻUK-ŁAPIŃSKA L.: *Problemy etyki*. T. 2: *Etyka normatywna*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- ŻYGULSKI K.: *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.
- ŽYWCZOK A.: *Afirmativny zmysel ľudskej tvorivosti. V: Nadani a talentovani postihnuti jedinci*. Zostavovateľ Š. VAŠEK. Bratislava, „Sapientia”, 2005 [UK].
- ŽYWCZOK A.: *Aksjologia odkrycia naukowego — studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- ŽYWCZOK A.: *Apoteoza bytu i czasu ľudzkiego — epifenomen współczesnej andragogiki*. W: *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej*

- i globalnej. Red. Z. WIATROWSKI. Włocławek, Wydawnictwo WSHE i Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2006.
- ŻYWCZOK A.: *Czas uczuć ludzkich. Afirmacja życia a czasoprzestrzeń*. W: *Religia wobec historii, historia wobec religii*. Red. E. PRZYBYŁ. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2006 [UJ].
- ŻYWCZOK A.: *Duchowość pracy ludzkiej a wychowanie*. W: *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*. Red. B. PIETRULEWICZ. Zielona Góra, Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski, „Eurodruk”, 2005.
- ŻYWCZOK A.: *Dyskurs wokół istnienia ludzkiej potrzeby radości życia*. „Nasze Forum” 2005, nr 3—4 [UZ].
- ŻYWCZOK A.: *Fenomenologia ludzkich uzdolnień*. W: *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka (szkic monograficzny)*. Red. A. STANKOWSKI. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- ŻYWCZOK A.: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- ŻYWCZOK A.: *Formy odwagi ludzkiej i sposoby jej identyfikacji w procesie wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 1.
- ŻYWCZOK A.: *Intelektualna uczciwość w osobliwych losach ludzi nauki — studium biograficzne*. W: *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*. Red. W. FURMANEK. Rzeszów, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- ŻYWCZOK A.: *Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej — studium kulturowej autonomii nauki*. „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 2.
- ŻYWCZOK A.: *Introspection and Discourse in Communication and Upbringing of People of Science — Based on Biographical-Hermeneutic Research*. „The New Educational Review” 2009, no. 1.
- ŻYWCZOK A.: *Jedność ludzkości w akcie kreacji — refleksje nad twórczą identycznością człowieka*. W: *Świat pełen znaczeń — kultura i niepełnosprawność*. Red. J. BARAN, S. OLSZEWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006 [AP].
- ŻYWCZOK A.: *Ludzka autentyczność — uznanie dla prawdy w interakcjach wychowawczych*. W: *Sacrum — sztuka — wychowywanie*. Red. W. SACHER. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- ŻYWCZOK A.: *Metafizyczne aspekty ubóstwa materialnego i duchowego*. W: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*. Red. W. KUBIK, B. URBAN. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2005 [UJ, WSFP „Ignatianum”].
- ŻYWCZOK A.: *Odmiany autorytetu pedagogicznego (autorytety i pseudoautorytety w wychowaniu człowieka)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1.
- ŻYWCZOK A.: *Odwaga przezwyciężania cierpienia, rozpacz i defetyzmu w postawie osób niepełnosprawnych*. W: *Wielowymiarowość procesu rehabilitacji*. T. 2. Red. J. ROTTERMUND. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

- ŻYWCZOK A.: *Paideia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005.
- ŻYWCZOK A.: *Pogoda ducha — przejaw wrażliwości aksjologicznej nauczyciela*. W: *Niedoceniane obszary edukacji — szkice o nauczycielu*. Red. A. STANKOWSKI. Katowice, Wydawnictwo „Gnome”, 2005.
- ŻYWCZOK A.: *Postawa miłosiernej sprawiedliwości wobec niepełnosprawnych. Jej implikacje etyczne i pedagogiczne*. W: „*Studia i Materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego*”. Nr 37: *Etyczne i duchowe potrzeby osób niepełnosprawnych*. Red. B. BUCHTA, K. SOSNA. Katowice, „Księgarnia Świętego Jacka”, 2007.
- ŻYWCZOK A.: *Poszanowanie godności człowieka — „klucz” pedagogicznego autorytetu*. „Chowanna” 2006, T. 1: *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeulologicznych i praktyce edukacyjnej*.
- ŻYWCZOK A.: *Przeciw nudzie — naprzeciw radości życia*. „Wychowanie Na Co Dzień” 2003, nr 3.
- ŻYWCZOK A.: *Radość jako cel wychowania dla przyszłości*. W: *Przemiana, myśl i poznanie. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Wojciechowi Pasterniakowi*. Red. T. FRĄCKOWIAK. Poznań, Wydawnictwo Naukowe PTP, 2003 [UAM].
- ŻYWCZOK A.: *Radość życia. O kreatywnym sposobie istnienia człowieka*. „Ethos” 2011, nr 1—2.
- ŻYWCZOK A.: *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*. „Chowanna” 2008, T. 1: *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*.
- ŻYWCZOK A.: *Rozwój człowieczeństwa — naczelną zasadą relacji wychowawczych*. W: *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*. Red. A. STANKOWSKI, M. BALUKIEWICZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006 [UŚ].
- ŻYWCZOK A.: *Satysfakcja z pracy twórczej w życiu autorytetów nauki — niezbadany obszar naukoznawstwa*. W: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania. Pedagogika filozoficzna. T. 2*. Red. S. SZTOBRYN, M. MIKSZA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007 [UŁ].
- ŻYWCZOK A.: *Śmierć i nieśmiertelność a akceptacja życia. Kontekst etyczno-pedagogiczny*. W: *Życie w starości*. Red. B. BUGAJSKA. Szczecin, Wydawnictwo „Zapól”, Uniwersytet Szczeciński, 2007.
- ŻYWCZOK A.: *The Nonethical Aspekt of Childhood and Youth. A Theoretical and Praxeological Study of the Atmosphere of Upbringing*. „The New Educational Review” 2008, no. 1.
- ŻYWCZOK A.: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Red. B. PIŃKA. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2006.
- ŻYWCZOK A.: *Wiedza jako przywództwo kompetencyjne a władza moralna — studium pedagogicznej autorytatywności*. W: *Szkoła w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych*. Red. W. MALISZEWSKI, I. NOWOSAD, R. UŹDZICKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009 [UKW].

- ŻYWCZOK A.: *Wierność projektowi całego życia w kulturotwórczej aktywności uczonych. Teoretyczno-empiryczne studium rozwoju naukowego*. W: *Filozofia wychowania w XX wieku. Pedagogika filozoficzna*. Red. S. SZTOBRYN, E. ŁATACZ, J. BOCHOMULSKA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- ŻYWCZOK A.: *Wychowanie do radości życia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- ŻYWCZOK A.: *Wychowanie szkolne — między afirmacją a negacją życia*. „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 1.
- ŻYWCZOK A.: *Wychowanie w afirmacji życia — droga do regeneracji kultury europejskiej*. W: *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Red. M. NOWAK, P. MAGIER, I. SZEWCZAK. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Wydawnictwo „Gaudium”, 2010.
- ŻYWCZOK A.: *Wychowanie w afirmacji życia — polemika z hedonizmem etycznym i psychologicznym*. W: *Po co etyka pedagogom?* Red. W. SAWCZUK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007 [UWM].
- ŻYWCZOK A.: *Wychowawcze atrybuty filozofii — o sposobach ukazywania znaczenia filozofii dzieciom i młodzieży szkolnej (studium z „pogranicza” teorii wychowania i dydaktyki filozofii)*. „Zeszyty Filozoficzne” 2009, nr 14—15 [UAM].

Indeks osobowy

A

Ablewicz Krystyna 56, 71, 621
Abramowiczówna Zofia 133, 339, 428, 638
Ackermann Luiza 470
Adamska Halina 308, 440, 627
Adamski Franciszek 179, 189, 416, 417, 488, 569, 572, 621, 628, 629, 635, 642, 646
Adorno Theodor 303
Ajdukiewicz Kazimierz 272, 621
Alain Émile Chartier 31
Ambroise de Lombez (Jean de La-peyrie) 550, 621
Anaksagoras 399
Andrukowicz Wiesław 621
Antipatros z Tarsu 445
Antystenes 351, 430
Apel Karl-Otto 73
Arusztowicz Barbara 541, 577, 621
Arystoteles 6, 37, 51, 60, 64, 80, 122, 125, 126, 131, 137—139, 151, 166, 181, 235, 237, 241, 246, 257, 260, 261, 267, 270, 271, 273, 277, 297, 298, 303, 319, 351, 491, 582, 613, 615, 621
Arystyp z Cyreny 6, 117, 127—129, 134, 135, 166, 485, 632
Augustyn, św. 124, 326, 331, 622
Augustyn Józef 572, 622
Aureliusz Marek 131, 132, 414, 439, 622

B

Babicki Józef Czesław 545
Bachtin Michał 22, 551, 552, 575, 622, 646
Bacon Francis 347
Badcock Christopher 622
Balcerek Marian 541, 599, 622
Balukiewicz Małgorzata 649
Banach Andrzej 20, 98, 544, 622
Bańka Józef 77, 363, 371, 383, 384, 389, 397, 534, 622, 639, 643
Bara Joachim Roman 511, 642
Baran Bogdan 60, 622
Baran Jolanta 648
Barnes Hazel 217
Barth Hans Martin 332, 622
Bartoszewski Władysław 184, 622
Baudrillard Jean 476, 622
Bauman Zygmunt 30, 622
Baumgarten Alexander 73
Beck Aaron 338, 339, 645
Bednarek Henryk 241, 644
Beethoven Ludwig van 306, 324, 486
Bender Anna 223, 633
Benedict Ruth 94
Benedykt, św. 10, 350
Bentham Jeremy 6, 20, 37, 123, 152—158, 160, 267, 414, 613, 635
Bergson Henri 26, 303, 374, 375, 435, 622
Berti Enrico 73, 356, 622
Białęcka Barbara 410, 588, 636
Białęcka-Pikul Marta 594, 625

Bias z Prieny 244, 270
Bierdiajew Mikołaj 308, 622
Bieroń Jacek 322, 626
Bigelow Brian 594
Bilicki Tomasz 296, 622
Bismarck-Schönhausen Otto Eduard
 Leopold von 470
Bloch Ernst 388, 438
Błachnio Agata 623
Bocheński Józef 20, 60, 64, 72, 326,
 330, 341, 353, 412, 493, 508, 513,
 519, 623
Bochomulska Justyna 650
Bocian Feliks 194, 623
Boduen Gabriel 599
Bollnow Otto 623
Borowska Teresa 16, 210, 500, 501,
 623
Bosko Jan, św. 76, 84, 97, 200, 299,
 494, 511
Boulding Elise 106
Boy-Żeleński Tadeusz 240, 639
Braun-Gałkowska Maria 481
Braunmühl Ekkehard von 203
Broniak Włodzimierz Adam 623
Bronk Andrzej 73, 75, 623, 626
Bruno Giordano 259
Brzozowski Stanisław 633
Buber Martin 216, 623
Bucht Roman 649
Buczyńska-Garewicz Hanna 67, 623
Bugajska Beata 649
Buhrmester Duane 594
Bukowski Jerzy 196, 221, 258, 623
Bultmann Rudolf 73
Bunzel Ruth 95

C

Cackowski Zdzisław 186, 236, 240,
 248, 258, 510, 516, 521, 624
Camus Albert 219, 435
Carlgren Frans 587, 624
Caro Elmer 470
Carr Allen 25, 624
Cassirer Ernst 146, 468, 624
Chardin Pierre Teilhard 434, 624

Chłopecki Jerzy 111, 624
Chmielewska Małgorzata 404
Chmielewski Adam 139, 314, 326,
 427, 634, 638, 640
Chmielowski Albert 200, 299, 404,
 511
Chmielowski Bogusław 540, 624
Chomeini Rudollah al-Musawi 522
Cichoń Władysław 60, 176, 624
Cichowicz Stanisław 305, 375, 432,
 433, 622, 639
Ciechanowicz Małgorzata 141, 624
Cieszkowski August 303
Císařová Pavla 631
Comte August 347, 354
Constant Benjamin 376, 632
Cooper Harris 21
Curie Ewa 338, 624
Curie Piotr 337, 338
Cyceron (Marcus Tullius Cicero) 268,
 322
Czapiński Janusz 21, 24, 97, 98,
 106, 544, 567, 624, 639
Czarnecki Zdzisław 179, 315, 491,
 641, 646
Czekaj Krzysztof 389, 624
Czeredreka Barbara 538, 624
Czerepaniak-Walczak Maria 624
Czerniak Stanisław 61, 66, 624, 640
Czerny Janusz 411, 624
Czerwiński Marcin 389, 624
Czeżowski Tadeusz 18, 20, 236, 237,
 240, 247, 249, 254, 304, 317,
 335, 349, 350, 402, 625
Czownicka Anna 631
Czyż Elżbieta 539, 626

D

Dalajlama XIV (Tenzin Gjaco) 239, 625
Darwin Karol 79, 140, 303
Dawid Jan Paweł Władysław 92, 228,
 229, 239, 243, 246, 295, 296,
 625
Dąbrowska Zofia 512, 625
Dąbrowski Kazimierz 199, 209, 370,
 421, 625

- Dąbrowski Zdzisław 200, 495, 496, 625
Dehnel Piotr 623
Del Noce August 480, 645
Demetriusz 336
Demokryt 6, 20, 37, 91, 126—128, 138, 623
DeNeve Kristina 21
Descartes René (Kartezjusz) 321, 347, 402
Diderot Denis 123, 152
Dilthey Wilhelm 58, 73
Dionizy Areopagita 346
Dittrich Adolf 395
Doleżał-Nowicka Irena 510, 628
Dostojewski Fiodor 264
Dowlasz Grzegorz 512, 625
Dowlasz Weronika 512, 625
Drabarek Anna 543, 625
Drynda Danuta 364, 625
Dubos Rene 96, 141, 143, 144, 321, 345, 350, 411, 435, 449, 625
Dudzikowa Maria 24, 99, 575, 625
Dunn Judy 594, 625
Durkheim Émile 644
Duszak Anna 21, 97, 621, 645
Dybel Paweł 73, 628
Dykcik Władysław 341, 415, 420, 625
Dzieduszycki Wojciech 470
Dziewulak Dobromir 587, 626
- E
- Edison Thomas 143
Einstein Albert 313, 322, 626
Ekman Paul 500
Emmons Robert 498
Epikur z Samos 6, 126, 134—136, 152, 159, 160, 336, 427, 430
Erazm z Rotterdamu 323, 351
Eska Donata 393, 634
Eysenck Hans Jürgen 99
- F
- Facca Danilo 356, 622
Fajkowska Małgorzata 499, 638
Falkowska Maria 511, 626
Feltre Vittorino de (Ramboldini) 43, 581, 582
Fenrychowa Janina 202, 635
Fichte Johann Gottlieb 402
Filipczuk Michał 630
Filipkowski Janusz 390, 626
Flisiński Waldemar 196, 626
Fontenelle Bernard 152
Franciszek z Asyżu, św. 6, 80, 97, 122, 139—144, 183, 605, 613, 615
Frankl Viktor Emil 21, 225, 304, 376, 626, 644
Frankowicz Barbara 631
Frąckowiak Tadeusz 649
Freinet Celestyn 43, 84, 583
Freud Ann 224
Freud Sigmund 79
Frijda Nico Henri 501
Fromm Erich 21, 26, 94, 245, 308, 310, 393, 401, 419, 440, 498, 507—509, 513, 519, 626, 627
Frycz-Modrzewski Andrzej 268, 627, 645
Fudala Jan 409
Furman Wyndol 594
Furmanek Waldemar 648
- G
- Gadacz Tadeusz 261, 270, 340, 351, 627, 639
Gadamer Hans-Georg 55, 73—75, 627, 628
Gajda Janusz 428, 627
Galarowicz Jan 18, 65, 66, 68, 627
Galewicz Włodzimierz 78, 546, 593, 627, 630
Galileusz (Galileo Galilei) 143, 303
Gałęcki Jerzy 361, 630
Gandhi Indira 200
Gandhi Mahatma (Mohandas Karamchand) 200, 239, 404, 490, 511, 522, 638
Garczyński Stefan 21, 101, 384, 527, 534, 537, 548, 549, 552, 553, 556, 627
Garewicz Jan 390, 437, 640

- Garve Christian 10, 23, 38, 179, 261, 318, 324, 325, 359—361, 444, 487, 531, 627
- Gehlen Arnold 417, 627
- Gerhardt Sue 596, 627
- Gerstmann Stanisław 102, 593, 627
- Gierulanka Danuta 60, 629
- Giorgi Amedeo 62, 63, 627
- Głaz Stanisław 627
- Głazewski Michał 587, 624
- Gnitecki Janusz 61, 73, 627
- Goćkowski Janusz 246, 318, 626—628, 647
- Godoń Rafał 73, 628
- Goethe Johann Wolfgang von 453, 529
- Gogacz Mieczysław 548, 550, 627
- Goldman Irving 95
- Goleman Daniel 500
- Gołaszewska Maria 99, 489, 627, 628
- Gombrowicz Witold 220
- Gonzalez-Balado Jose Luis 401, 426, 511, 628
- Gordon Thomas 509, 510, 518, 519, 628
- Goreń Andrzej 537, 551, 622
- Goreń Anna 537, 551, 622
- Gózik Aneta 623
- Grabowska Barbara 341, 641
- Grimal Pierre 322, 337, 628
- Grodecka Maria 389, 644
- Gromska Daniela 137, 257, 621
- Grondin Jean 56, 628
- Grzegołowska-Klarkowska Helena 631
- Grzybowski Stanisław 324, 628
- Guardini Romano 189, 628
- Guitton Jean 114, 438, 446, 628
- Gurycka Antonina 497, 565, 628
- Gutek Gerald 479, 628
- Gutowski Piotr 623
- H**
- Habachi René 114, 215, 306, 323, 400—402, 408, 628
- Habermas Jürgen 23, 72, 73, 175, 347, 349, 351, 355, 383, 626, 628
- Halama Peter 628
- Hałas Elżbieta 623
- Han-Ilgiewicz Natalia 22, 102, 495, 527, 535, 555, 556, 568, 628
- Hartlová Helena 647
- Hartmann Eduard 471, 472
- Hartmann Nicolai 77, 78, 613, 627
- Hebbel Friedrich 547
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich 77, 249, 354, 355
- Heidegger Martin 19, 55, 60, 73—75, 216, 217, 249, 303, 402, 628
- Hejnicka-Bezwińska Teresa 360, 628, 629
- Hekaton z Rodos 336
- Helvetius Claude Adrien 123, 152, 280, 306, 413, 629
- Hemingway Ernest 261
- Heraklit z Efezu 303, 449
- Herbut Józef 438, 633
- Herder Johann Gottfried 195, 199, 417, 536, 541
- Herkules 430
- Hessen Sergiusz 227, 322, 583, 613, 629
- Hessenowa Maria 227, 322, 629
- Hildebrand Dietrich von 17, 60, 185, 465, 627, 629, 631
- Hipš Juraj 636
- Hitler Adolf 478
- Hobbes Thomas 347, 351
- Hodovsky Ivan 640
- Holbach Paul Henri 123, 152
- Hołówka Teresa 359
- Hołyst Brunon 629
- Homer 139, 242, 264, 634
- Homplewicz Janusz 199, 232, 517, 629
- Hostyński Lesław 195, 207, 391, 629
- Hübscher Angelika 406, 629
- Huizinga Johan 26, 537, 629
- Hume David 275, 279, 280, 299, 348, 629
- Hurlock Elizabeth 590
- Husserl Edmund 35, 59, 60, 66, 69, 73, 77, 110, 303, 629, 632, 644

I

Ingarden Roman 19, 60, 178, 192, 629
Inglot Mieczysław 578, 629
Iwaniszewska Cecylia 322, 629
Izdebska Halina 22, 103, 544, 566, 567, 630

J

Jadwiga Andegaweńska, królowa 511
Jagielski Wojciech 477, 630
James William 320, 490, 492, 630
Jan XXIII, papież 194, 195, 393, 462, 630, 637
Jankowski Andrzej 24, 316, 551, 640
Jankowski Piotr 625
Janowski Andrzej 591, 630
Januszewska Elżbieta 481, 636, 646
Jarosz Ewa 630
Jarosz Krzysztof 402, 491, 630
Jarosz Marek 532, 630
Jasiński Bogusław 309, 630
Jaspers Karl 219
Jedynak Stanisław 196, 634
Jezus z Nazaretu 162
Joanna d'Arc 259
Jordan Henryk 500, 630
Jowisz 571
Juchacz Piotr 77, 622
Julia Didier 402, 491, 630
Junona 571
Jurczyński Jacek 494, 511, 645
Juszczak Stanisław 630

K

Kacmajor Anna 479, 628
Kaczyński Jerzy Roman 322, 628
Kahneman Daniel 21
Kalita Zdzisław 235, 626
Kałużyński Jerzy 557, 630
Kamińska Urszula 603, 630
Kamiński Aleksander 545, 630
Kaniowski Andrzej 294, 381, 630
Kant Immanuel 10, 23, 65, 181, 195, 207, 277, 360, 361, 371, 402, 545, 546, 593, 594, 630

Karłowski Jan 94, 245, 393, 507, 626
Kawczak Andrzej 169, 640
Kawczak Maria 169, 640
Kaźmierczak Elżbieta 639
Keats John 421
Keirse Manu 631
Keller Helen 264
Keppler Paul Wilhelm von 25, 41, 409, 527, 535, 544, 551, 555, 556, 580, 631
Key Ellen 583
Kępiński Antoni 100, 115, 336, 537, 631, 640
Kierkegaard Søren 431, 631
Kilpatrick William Kirk 215, 486, 631
Kirchner Hanna 226, 631
Klein Melanie 631
Kłoczowski Jan 185, 465, 629, 631
Kobierzycki Tadeusz 367, 631
Kocur Józef 631
Kogan Jerome 62
Kojder Andrzej 193, 631
Kolbe Maksymilian, św. 200, 239, 504, 511, 618, 642
Kołąkowski Leszek 69, 110, 407, 431, 631
Konopnicki Jan 600, 601, 643
Kopernik Mikołaj 303, 322, 511, 629
Kopiec Herbert 555, 631
Kopocz Elżbieta 477, 635
Korczak Janusz 76, 200, 226, 227, 239, 287, 511, 526, 537, 541, 602, 605, 626, 631
Kostecki Romuald 39, 92, 631
Kostyło Piotr 490, 580, 630, 631
Kotański Marek 200, 404, 511
Kotarbiński Tadeusz 20, 31, 111, 123, 156, 181, 190, 214, 215, 231, 414, 428, 458, 460, 494, 631
Kotłowski Karol 23
Kowalczyk Stanisław 195, 276, 280, 631
Kozielecki Józef 21, 191, 200, 220, 226, 372, 393, 437, 487, 549, 631, 632

Kozłowski Roman 77, 622
Kozusznik Barbara 631
Krajewski Władysław 347, 402, 478, 641
Kraśnińska Ewa 30, 96, 141, 321, 411, 435, 622, 625
Krasnodębski Zdzisław 72, 347, 626, 628, 644
Krasoń Katarzyna 632
Krasuski Józef 581, 583, 584, 632
Kraus Wolfgang 472, 474, 632
Krawczyk Zofia 49, 497, 535, 537, 585, 632
Krapiec Mieczysław 171, 192, 374, 632
Krokiewicz Adam 127, 632
Krokos Jan 632
Krońska Irena 129, 633
Królicki Zbigniew 624
Kruszyńska Sabina 376, 632
Krysiak Paweł 578, 632
Krzemieniowa Krystyna 417, 627
Ksenofont 130
Książek Andrzej 214, 632
Kubik Władysław 601, 643, 648
Kubinowski Dariusz 360, 628, 635
Kuczkowski Stefan 505, 523, 632
Kuderowicz Zbigniew 303, 626
Kuhn Thomas 307, 412, 413, 632
Kuleszo Adam 409, 527, 580, 631
Kuliniak Radosław 179, 318, 444, 487, 627
Kunowski Stefan 50, 202, 367, 632
Kupis Bogdan 633
Kurdybacha Łukasz 582, 629
Kurecka Maria 537, 629
Kurlandzka Amelia 163, 635
Kwaśnica Robert 80, 632, 633
Kwiatkowska Henryka 633
Kwiatkowski Stefan 453, 458, 633, 636
Kwiecień Krzysztof 633
Kwieciński Zbigniew 22, 26, 44, 232, 339, 345, 580, 632, 633, 636, 644

L

Laertios Diogenes 129, 633
La Mettrie Julien 123, 152
Langeveld Martin 25, 83, 633
La Rochefoucauld François de (Franciszek VI) 240, 340, 639
Lauster Peter 223, 633
Lauxmann Frieder 633
Lazari-Pawłowska Ija 330, 406, 480, 511, 622, 629, 633, 638
Lazarus Richard 326, 500
Ledóchowska Urszula 200, 239, 299, 511
Legowicz Jan 23, 93, 127, 130, 136, 138, 206, 280, 306, 352, 393, 413, 520, 629, 633, 639
Leibniz Gottfried Wilhelm 347
Lemmermann Heinz 313, 633
Leopardi Giacomo 470
Le Roy Eduard 433
Leśniak Kazimierz 129, 633
Levinas Artur 60
Lewandowski Radosław 215, 486, 631
Lewowicki Tadeusz 22, 27, 82, 341, 626, 633, 634, 637, 641
Libelt Karol 239
Lipiec Józef 23, 196, 511, 626, 638
Lippitz Wilfried 634
Lis Renata 476, 622
Londakova Elena 634
Lorenz Konrad 90, 92, 383, 490, 544, 545, 572, 573, 634
Lucillus 260, 336

Ł

Łaszewski Wincenty 444, 635
Łatacz Ewa 584, 634, 650
Łobocki Mieczysław 18, 485, 634
Łojek Mieczysław 132, 641
Łosiak Władysław 16, 326, 634
Łukasiewicz Małgorzata 72, 347, 628
Łysień Leszek 56, 628
Łyżnik Dariusz 386, 553, 640

M

- Mach Katarzyna 401, 511, 628
Maciaszkowa Janina 590, 638
Maciejko Paweł 587, 634
MacIntyre Alasdair 139, 157, 634
Magier Piotr 650
Mainländer Philipp 471, 634
Makowska Jolanta 511, 634
Maliszewski Wojciech 649
Małyшек Tomasz 179, 318, 444, 487, 627
Mannheim Karl 393, 634
Marcel Gabriel 328, 393, 401, 634
Marciniak Zbigniew 582, 634
Marciszek Piotr 631
Marczuk Mieczysław 642
Margański Janusz 370, 639
Maritain Jacques 78, 192, 202, 203, 290, 416, 488, 548, 634, 635
Markiewicz Barbara 470, 472, 635
Marshal Ian 90, 647
Marszał-Wiśniewska Magdalena 499, 638
Marzec Helena 24, 25, 635
Masefield John 313
Maslow Abraham 342, 534, 635
Maślińska Halina 153, 155, 635
Matka Teresa z Kalkuty (Agnese Gonxhe Bojaxhiu) 200, 239, 299, 400, 401, 404, 426, 511, 627
Matuszewicz Czesław 24, 93, 527, 549, 558, 635
Mazepa-Domagala Beata 632
McGinnis Alan Loy 25, 444, 635
Mead Margaret 94, 95
Melosik Zbyszek 346, 635
Merecki Jarosław 78, 290, 634
Merleau-Ponty Maurice 60
Merton Robert 314
Merton Thomas 177, 477, 635
Metronaks z Neapolu 336
Michalos Alex 21
Michałowski Stanisław 25, 489, 635
Mieszko I 183
Mieszkowska Anna 511, 635
Miksza Małgorzata 649
Milerski Bogusław 57, 635
Mill John Stuart 6, 20, 37, 123, 124, 152, 157—159, 163, 613, 635
Miller Romana 575, 635
Miłosz Czesław 428
Minczewska-Gospodarek Kamelia 374, 470, 536, 575, 637
Mirski Jan 364
Misiura Bohdan 471, 635
Mizera Janusz 216, 628
Młynarska Małgorzata 558, 635
Moltmann Jürgen 394, 642
Montaigne Michel de 555
Montessori Maria 43, 76, 584, 634, 642
Moore George Edward 123
Morris Desmond 389
Mounier Emmanuel 192, 234
Muchowicz Andrzej 26, 635
Mudrecki Artur 540, 542, 635
Murdoch George Peter 94
Murray Henry 534
Murzyn Andrzej 634
Mussolini Benito 478
Mysłakowski Zygmunt 202
Mysłicki Ignacy 105, 436, 642
- N
- Nalaskowski Aleksander 203, 309, 490, 635—637, 643
Nalaskowski Stanisław 490, 491, 635
Nawroczyński Bogdan 23, 371, 636
Neill Alexander Sutherland 41, 43, 84, 410, 588, 636
New Christopher 295, 381
Nietzsche Friedrich 36, 91, 93, 472, 549, 551, 555, 636
Niewiadomska Iwona 481, 636
Nobel Alfred 401, 480
Nowaczyk Adam 64, 174, 491, 636
Nowak Anna 647
Nowak Arkadiusz 200, 511, 623
Nowak Marian 18, 81, 623, 628, 635, 636, 650
Nowicka-Włodarczyk Ewa 330, 406, 622, 629, 638
Nowosad Inetta 649

O

Obuchowski Kazimierz 532
Ochab Maria 432, 639
Ochojska Janina 511
Okon Wincenty 360, 493, 495, 497,
506, 583, 589, 629, 636, 643
Olbrycht Katarzyna 341, 636
Olejniki Stanisław 24, 123, 141, 624,
636
Olszewski Sławomir 648
Olszewski Witold 633
Ondrušek Dušan 636
Opara Stefan 536, 637
Osiatyński Wiktor 385, 645
Osiecka Jadwiga 544, 637
Ossowska Maria 156, 196, 197, 242,
315, 324, 340, 378, 491, 497, 637,
641
Ossowski Stanisław 315, 317, 329,
637
Ostromecka Helena 307, 413, 632
Ostroot Nathalie 96
Ostrowska Urszula 483, 621, 637
Ożóg Tomasz 623, 645

P

Palka Stanisław 23, 26, 27, 56, 637,
638
Panksepp Jaak 16
Pantkowski Ryszard 577, 637
Paprocki Henryk 308, 622
Parducci Allen 21
Pascal Blaise 308, 346, 377
Pasterniak Wojciech 649
Paszi Izaak 26, 374, 470, 536, 575,
637
Paściak Józef 185, 465, 629, 631
Pawelec Andrzej 219, 388, 644
Paweł VI, papież 194, 195, 275, 393,
462, 630, 637
Pawlak Nina 21, 97, 621, 645
Pawlica Jan 181, 639
Pawłowski Tadeusz 637
Pelikán Jiří 494
Perrin Joseph-Marie 38, 616
Peterson Christopher 596

Petrażycki Leon 543
Pflander Aleksander 632
Piber-Dąbrowska Kinga 499, 638
Piekarski Jacek 626
Pieter Józef 81, 361, 427, 429, 506,
565, 638
Pietrulewicz Bogusław 648
Pigoń Krzysztof 318, 626, 628, 647
Pilch Tadeusz 495, 626, 649
Pilecka Barbara 638
Pituła Beata 286, 649
Platon 6, 60, 66, 108, 125, 129—131,
146, 174, 207, 235, 238, 241, 246,
267, 276, 277, 303, 319, 320, 351,
511, 582, 638, 646
Pluta Andrzej 81, 633, 636, 637
Plutarch 6, 37, 133, 136, 399, 400,
427, 428, 445, 638
Plzák Miroslav 26, 638
Podsiad Antoni 31, 316, 638
Polak Frederik 106
Poland Janet 557, 638
Popielski Kazimierz 21, 304, 490,
625, 626, 638
Popper Karl 314, 318, 321, 322, 326,
638
Postel-Vinay Olivier 100, 553, 638
Potočková Dana 636
Potoroczyn Paweł 391, 638
Półtawski Andrzej 110
Prokop Jan 511, 638
Prokopiuk Jerzy 639
Promieńska Halina 181, 376, 397,
639
Proust Marcel 377
Przybył Elżbieta 648
Psenak Józef 639
Pucelle Jean 117

R

Rabelais François 551, 622
Radlińska Helena 490, 565, 644
Radomska Marzena 142, 647
Radwan Beata 596, 627
Radzicki Józef 635
Radziewicz-Winnicki Andrzej 639

- Radziwiłłowicz Wioletta 639
 Rafael Santi 378
 Rajsky Andrej 639
 Ranschburg Jenő 385, 639
 Ratusz Bronisław 193, 539, 637
 Rawls John 282
 Rażniewski Andrzej 393, 634
 Regner Leopold 137, 621
 Reiter Marian 131, 622
 Rembrandt Harmenszoon van Rijn 213
 Reszke Robert 216, 623
 Reykowski Janusz 501, 532
 Rickert Heinrich 529
 Ricoeur Paul 55, 60, 73, 106, 305, 324, 370, 432, 433, 439, 639
 Ringel Erwin 639
 Rogers Carl 338, 518, 644
 Rokeach Milton 175, 489
 Rolland Romain 324
 Romanowska-Łakomy Halina 20, 597, 639
 Rosmini Antonio 38, 616
 Rottermund Jerzy 648
 Rousseau Jean Jacques 34, 93, 206, 225, 227, 393, 520, 583, 639
 Rozwarszewska Monika 557, 638
 Różańska Aniela 341, 641
 Rubacha Krzysztof 203, 637, 643
 Rubens Peter Paul 324, 377
 Rubinsztein Siergiej Leonidowicz 532
 Rudniański Jarosław 222, 242, 313, 314, 328, 639
 Ruskin Jean 533, 556
 Russell Bertrand 31, 41, 234, 267, 279, 296, 314, 315, 322, 323, 336, 410, 427, 453, 454, 640
 Rybski Jarosław 624
 Rylke Hanna 576, 578, 640
 Ryn Zdzisław Jan 336, 640
 Rynio Alina 623, 645
 Ryszka Elżbieta 385, 645
- S**
- Sacher Wiesława 231, 648
 Saciuk Robert 498, 626
 Sadziński Eugeniusz 314, 331, 640
 Sartre Jean Paul 216, 311, 404, 408
 Sawczuk Wiktor 650
 Scharfetter Christian 395
 Scheler Max 23, 35, 38, 55, 60—62, 64—68, 70, 91, 167, 180, 343, 390, 425, 430, 431, 489, 501, 597, 598, 613, 616, 627, 632, 640, 645
 Scherer Klaus 16
 Schleiermacher Friedrich Daniel 73
 Schlick Moritz 169, 640
 Schnadelbach Herbert 303
 Schoenebeck Hubertus von 22, 518, 640
 Schopenhauer Arthur 223, 405, 428, 437, 470, 471, 640
 Schulz Roman 367, 390, 640
 Schutt Karin 386, 553, 640
 Schwarz Norbert 21
 Schweinitz-Kulisiewicz Magdalena 385, 639
 Schweitzer Albert 140, 183, 200, 261, 404, 406, 480, 511, 633
 Segond John 324, 377
 Seifert Josef 17
 Sekstus Empiryk 127
 Seligman Martin 24, 25, 101, 316, 551, 576, 596, 640
 Sendlerowa Irena 511, 635
 Seneka 132, 133, 260, 264, 322, 336, 337, 351, 628, 641
 Sędek Grzegorz 499, 638
 Shaftesbury Anthony Ashley Cooper 145, 146
 Shakespeare William 470, 580
 Siciński Andrzej 106, 641
 Sidorek Janusz 110, 629
 Siek Stanisław 534, 641
 Siemek Tadeusz 638
 Siemianowski Antoni 55, 60, 64, 174, 641
 Sienkiewicz Tomasz 282, 641
 Sierocka Beata 313, 633
 Sikora Tomasz 395, 641
 Singule František 23

- Siwek Paweł 351, 621
Skarga Barbara 341, 357, 402, 641
Skłodowska-Curie Maria 322, 337, 338, 512, 624, 641
Skolimowski Henryk 145, 183, 398, 408, 440, 444, 505, 506, 522, 641
Smoczyński Paweł 198, 274, 315, 491, 630, 641, 647
Smolińska-Theiss Barbara 638
Snyder Wayne 96
Sobczak Piotr 260, 641
Sofokles 453
Sokrates 6, 66, 129—131, 157, 200, 239, 320, 421, 490, 511, 581, 605
Soldenhoff Stanisław 179, 315, 491, 641, 646
Sosna Krzysztof 649
Sośnicki Kazimierz 23, 493, 495, 565, 641
Sowiński Grzegorz 395, 632, 634, 641, 645, 646
Spaemann Robert 17
Spencer Herbert 20, 123
Spindel Zbigniew 641
Spinoza Baruch 21, 77, 105, 262, 436, 439, 642
Springer Sławomir 394, 397, 642
Stach Ryszard 21, 316, 552, 642
Stachyra Roman 591, 630
Stadniczeńko Stanisław 540, 542, 635
Staff Leopold 91, 549, 636
Stalin Józef 478
Staniewska Anna 146, 468, 624
Stankowski Adam 642, 649
Stańczyk Agnieszka 490, 630
Starańczak Józef 195, 390, 536, 626, 637, 642
Starzyńska-Kościuszkowa Ewa 195, 199, 536, 541, 642
Stech Krystyna 193, 539, 637
Stein Barbara 584, 642
Stein Edith (Teresa Benedykta od Krzyża), św. 60, 337, 346, 642
Steiner Rudolf 43, 586, 587, 624, 626, 634, 639
Steuden Stanisław 642
Stępień Antoni 54, 55, 642
Stopińska-Pajak Agnieszka 642
Strack Fritz 21
Straś-Romanowska Maria 642
Stróżewski Władysław 19, 20, 38, 60, 72, 182, 192, 303—305, 307, 317, 332, 480, 519, 526, 642, 645
Styczeń Tadeusz 38, 171, 179, 489, 616, 642
Such Jan 642
Suchodolski Bogdan 23, 141, 234, 315, 354, 364, 365, 410, 429, 459, 461, 640, 642, 643, 646
Sukiennicka Wanda 114, 215, 306, 400, 438, 628
Sulak Agata 479, 628
Sully Jakob 470
Symotiuik Stefan 213, 214, 643
Syrek Ewa 643
Szacki Jerzy 322, 643
Szczęśniak Małgorzata 642
Szczęsny Wiesław 508, 643
Szewczak Iwona 650
Szewczuk Włodzimierz 424, 505, 515, 641
Szkolut Tadeusz 217, 643
Szołtysek Adolf 213, 643
Szostek Andrzej 169, 171, 435, 643
Sztobryn Sławomir 629, 650
Sztombka Wojciech 330, 406, 622, 629, 638
Szuman Stefan 23, 28, 103, 362, 448, 475, 528, 529, 578, 643
Szwed Antoni 431, 631
Szyllerowa Hanna 338, 624
Szymańska Beata 470, 472, 635
- Ś
- Śledzianowski Jan 600, 601, 643
Ślipko Tadeusz 126, 182, 535, 643
Śliwerska Wiesława 587, 643
Śliwerski Bogusław 22, 23, 56, 203, 204, 232, 488, 494, 518, 530, 540, 581, 587, 589, 624, 626, 629, 633, 636, 637, 640, 643, 644

Środa Magdalena 272, 533, 621, 644
Świtała-Wierzbicka Anna 230, 644

T

Tagore Rabindranath 38, 49, 84, 497, 535, 537, 585, 616, 632, 644
Tarnowski Janusz 232, 644
Tatarkiewicz Władysław 18, 21, 23, 24, 125—127, 131, 132, 137, 153, 154, 179, 180, 294, 384, 489, 515, 533, 544, 547, 644, 646
Tauszyńska Anna 90, 383, 490, 572, 634
Tavel Peter 644
Taylor Charles 17, 219, 387, 388, 644
Taylor Renée 389, 644
Tazbir Mieczysław 434, 624
Tchorzewski Andrzej de 22, 641, 644, 646
Tester Keith 30, 622
Theiss Wiesław 490, 644
Thorne Brian 644
Tillich Paul 241, 261, 262, 265, 644
Tiryakian Edward 644
Tischner Józef 60, 177, 185, 217, 225, 242, 249, 254, 255, 260, 359, 405, 429, 442, 443, 450, 456, 465, 479, 480, 600, 629, 631, 641, 645
Tłokiński Waldemar 373, 645
Toffler Alvin 385, 645
Tokarz Aleksandra 549, 553, 645
Tołstoj Lew 43, 227, 583, 608
Tomasz à Kempis 317
Tomasz z Akwinu, św. 124, 181, 260, 277, 289, 293, 438, 641
Tomaszewski Tadeusz 469, 534, 645
Trentowski Bronisław Ferdynand 47, 409, 570, 571, 621, 645
Trzebińska Ewa 21, 498, 596, 645
Turczyn Anna 106, 639
Turnbull Colin Macmilan 94
Turowiczowa Maria 189, 628

Turski Piotr 90, 647
Twardowski Kazimierz 39, 148, 181, 314, 331, 355, 358, 640, 645
Tycjan 453

U

Urban Bronisław 601, 643, 648
U Thant Sithu 396
Uzdziński Roman 649

V

Vašek Martin 622
Vašek Štefan 647
Verdi Giuseppe 453
Vico Giambattista 347

W

Waloszczyk Konrad 434, 624
Wasiukiewicz Jadwiga 587, 645
Wasylikiewicz Henryk 143, 345, 625
Watt James 143
Weber Max 387
Weier Winfried 475, 645
Weinschenk Reinhold 494, 511, 526, 556, 645
Weishaar Marjorie 339, 645
Węgrzecki Adam 60, 61, 91, 327, 343, 425, 489, 597, 640, 645
Wiatrowski Zygmunt 453, 633, 637, 648
Wichowa Maria 263, 645
Wierzbiński Alfred 480, 645
Więckowski Zbigniew 31, 638
Williams J. Mark 99
Wirpsza Witold 537, 629
Wiśliński Przemysław 339, 646
Wiśniewski Ryszard 179, 294, 646
Witkowski Lech 22, 26, 174, 175, 177, 309, 346, 383, 506, 515, 551, 575, 577, 626, 632, 646
Witwicki Władysław 23, 241, 246, 277, 638, 646
Włodkowic Paweł 511
Wojciechowski Jerzy 183
Wojnar Irena 486, 529, 646
Wojtych Ewa 338, 644

Wojtyła Karol (Jan Paweł II), papież
17—19, 65, 164—166, 185, 187,
194, 195, 198, 200, 232, 233,
283, 296, 299, 393, 395, 436,
440—442, 456, 458, 462, 468,
480, 511, 622, 627, 630, 637,
646

Wolpert Lewis 411

Wołoszyn Stefan 582

Woskowski Jan 590, 646

Woydyło-Osiatyńska Ewa 385, 645

Wódz Jacek 389, 624

Wroczyński Ryszard 590, 646

Wróblewski Witold 137, 621

Wyrozumski Jerzy 259, 341, 647

Wysocka Ewa 44, 451, 452, 647

Wyszyński Stefan 239, 511, 647

Y

Yalom Irvin David 25, 647

Z

Zabielski Stanisław 62, 627

Zajac Andrzej 140, 626

Zajączkowski Andrzej 108, 624

Zavalloni Roberto 142, 647

Zdybel Lech 405, 543, 625, 647

Zdziechowski Marian 141

Zenon z Kition 6, 131

Zieleńczyk Adam 583, 629

Zieliński Bronisław 322, 640

Zielnicki Krzysztof 647

Ziemiński Zygmunt 274, 278, 282,
283, 647

Ziemska Maria 496

Ziernicki Arkadiusz 203, 416, 488,
634

Znamierowski Czesław 275, 348, 629

Znaniecki Florian 81, 314, 322, 331,
398, 489, 640, 643, 647

Zohar Danah 90, 647

Zuberbier Adam 141, 152, 624, 641

Zwierzchowski Piotr 22, 641

Ż

Żakowski Jacek 270, 639

Żarnecka-Biały Ewa 520, 647

Żuk Anna 405, 647

Żuk-Łapińska Ludmiła 129, 219, 647

Żurowski Maciej 141, 624

Żygulski Kazimierz 99, 536, 574,
576, 647

Żywczok Alicja 16, 30, 109, 165, 204,
231, 251, 286, 313, 319, 320, 326,
333, 419, 445, 448, 499, 517, 519,
532, 566, 576, 647—650

Alicja Żywczok

Toward Life Affirmation

A pedagogical basis for successful existence

S u m m a r y

The main proposition of my study, i.e. that the life affirmation constitutes the foundation of the theory and practice of upbringing and at the same time a prerequisite for successful existence of the human being indicates that the upbringing influence on children and the youth, who can enjoy life, are more effective than in the case of children, who have trouble affirming life. This also means that a positive emotional component, usually referred to as a feeling of life affirmation, must manifest itself in a young person's psyche if such an individual is to willingly assimilate upbringing, which stimulates the desirable dispositions. By the same token a person who negates life is less susceptible to pedagogical formation of character and personality than a happy individual. Life affirmation, understood as a vital and moral value, upbringing attitude, a component of the upbringing atmosphere and upbringing situation, and as an aim, principle, method and means of upbringing, becomes a cornerstone of quality of the upbringing process.

For argumentation confirming that life affirmation has a paramount significance for the development and upbringing of a young human being I have availed myself of the theory of value by Max Scheler, Nicolai Hartmann, Sergiusz Hessen and eudemonic theories, including those by Aristotle, Jeremy Bentham, and John Stuart Mill. Moreover I have applied to my study the upbringing assumptions of the Franciscan and Salesian ways of life, which helped me defend the importance of life affirmation understood as emanation and absorption of good and beauty of the world.

The creative inclusion of the philosophical output seemed to me to be inspiring for the development of the modern Polish pedagogical thought both in the field of methodology and in the sphere of the meritoric description of a life affirming human being. I also point out that the research conducted in this way contributes not only to the pedagogical theory or practice, but that it also adds to the philosophical output of felicitology an important aspect of the human upbringing to life affirmation. From this perspective this thesis constitutes a challenge to unite the pedagogical and philosophical reflections. It is also an obligation to conduct further studies in this area, seeking new fields of research and scientific resources in the sphere of the aforementioned "borderline" of sciences.

The application of phenomenological, hermeneutical, and system methodology to pedagogical sciences proved conducive to essential thinking which was aimed at discovering the nature, sense and meaning of various phenomena of upbringing rather than at gathering facts. Such methodological thinking does not threaten the independence of pedagogics due to the right choice of the classic and at the same time "key" problems of human upbringing. The essential studies play not only an epistemological role of providing scientific knowledge, but also an axiological one, based on the thesis that the science is "saturated" with values and that it brings us up using these values.

The concept I propose to build was not to be only a historical description of pedagogical practice or its rational reconstruction. It was to be a way for presenting an ideal which teachers should strive for. This ideal of upbringing is constructed on theses of (strives to provide a comprehensive explanation on?) what is a human being, what is its calling in life, what is the foundation of its upbringing and what are the relations between the human being, its development, upbringing and life affirmation. Such an ideal would not only function as an aprioristic construct or an indication to theoretical basis of pedagogical sciences, but also as a paradigm of educational practice.

Many traditional aspects of anthropology, eudemonology, axiology and epistemology had to be considered in order to explain the assumptions for pedagogical felicitology. The rising trend in upbringing will not only be a complement to some already existing pedagogical concept. Rather, it will initiate a new direction in pedagogical research in such a thematic area, within a classical paradigm of science as a scientific truth. The pedagogical felicitology that has been proposed here (upbringing felicitology) may provide tools for diagnosing educational reforms, for determining the quality of the upbringing process in many upbringing environments and for evaluating the progress made by children and the youth as regards their upbringing, emotional, moral and intellectual development. It may also revolutionize the outlook of practitioners on their own pedagogical endeavors, indicating differences that occur between fulfilling one's duties and the enthusiastic willingness for action.

Once the teachers become fully aware of the significance of life affirmation in themselves and their students, it is believed that such understanding of the human positive attitude towards life should undergo systematical multidisciplinary and interdisciplinary research. The significance and attractiveness of this research category, and at the same time its unusual praxeological scope, may contribute to the revision of stereotype perceptions of pedagogics, for example, as monotonous school didactics, in favor of the pedagogics approached as an interesting theoriopractice of successful existence.

One may predict that noethic aspects of upbringing will continue to attract the attention of pedagogical researchers since representatives of different scientific periods will seek their own ways to understand the sense of life. They will also look for more and more better-suited to the disturbances of a given epoch "antidotes" for the spreading nihilism. The translation of

“scientific data” into the human competence as regards each individual’s responsible and as the same time successful existence continues to be the most important task for teachers and a measure of their real professional qualifications.

The emphasis that I have laid in my study on human inner integration should inspire other teachers to continue the research in so scientifically (pedagogically, philosophically, psychologically and even psycho-therapeutically) constituted approach towards the human being. In discussing the theory of leading a happy life, so fundamental in philosophy and still being treated marginally in the Polish pedagogical thinking, I was able to show a whole array of possible applications of this concept to upbringing and education, diagnostics, prophylaxis and therapy of disturbances of the human psychic life and somatic health. Perceiving educational opportunities in such an approach towards a human being and the sense of its individual existence may generate the development of, especially, felicitological scholiology, theory of upbringing, didactics, special pedagogics, occupational pedagogics, social pedagogics and pedagogics of culture. It can also be expected that the main felicitological ideas may expand to other sciences such as: eco-philosophy and eco-ethics, urbanistics, architecture and interior design, legislation and medicine.

This project is a result of many years of careful consideration and research conducted by the author. Its final praxeological form will require the efforts of many direct realizers of upbringing to life affirmation, who should not find the challenge insurmountable, however difficult it may prove to be in practice. It should encourage them to implement the project and find satisfaction with small successes.

Alicja Żywczok

Zur Lebensbejahung

Die pädagogischen Grundlagen der günstigen Existenz

Zusammenfassung

Die Hauptthese meiner Untersuchungen lautet: affirmation des Lebens ist Grundlage der Theorie und der Praxis der Erziehung des Menschen, sie bedingt zugleich sein erfreuliches und günstiges Leben. Diese Grundthese weist darauf hin, dass die erzieherische Einwirkungen auf Kinder, Jugend und auf die Erwachsenen, welche das Leben bejahen, erfolgreicher sind, als Einwirkungen auf Personen, welche das Leben kaum bejahen.

Das heißt auch, dass damit ein junger Mensch gerne erzieherische Einwirkungen, welche solche zu erwartende Dispositionen fördern, assimiliert — in seiner Psyche über eine positive emotionale Komponente verfügen muss, welche als Gefühl Affirmation des Lebens, als Gefühl der Lebensbejahung bezeichnet wird.

Eine Person, die das Leben verneint, ist — nach dieser These — weniger als eine glückliche Person empfänglich für pädagogische Gestaltung ihres Charakter und ihrer Persönlichkeit. Die Lebensbejahung — hier verstanden als ein vitaler und ethischer Wert, als eine erzieherische Haltung, als ein Bestandteil der erzieherischen Gesamtlage und Stimmung — wird zum Fundament der Qualität des ganzen Erziehungsprozesses.

Indem ich die Argumentation, dass die Lebensbejahung eine grundsätzliche Bedeutung in Erziehung eines jungen Menschen spielt, aufbaute, schöpfte ich aus der Wertetheorie von Max Scheler, Nicolai Hartmann, Sergei Hessen, sowie auch von eudämonistischen Theorien, u.a. von Aristoteles, Jeremy Bentham, John Stuart Mill. Außerdem schöpfte ich aus den erzieherischen Grundsätzen des Lebensideals der Franziskaner und der Salesianer, welche Grundsätze mir geholfen haben, die Bedeutung der lebensbejahender Haltung zu verteidigen. Diese Bedeutung wird als Emanation und Absorption des Guten und der Schönheit der Welt verstanden.

Kreatives „Übersetzen“ philosophisches Erwerbs schien mir inspirierend für die Entwicklung polnisches pädagogisches Gedankengutes, sowohl im Bereich der Methodologie als auch im Bereich des meritorischen Beschreibung des lebensbejahenden Menschen. Gleichzeitig betone ich, dass in diese Art und Weise geführte Untersuchungen bereichern nicht nur die pädagogische Theorie oder Praxis, sondern ergänzen das philosophische Erbe der Felicologie um einen wichtigen Aspekt der Erziehung des Menschen zur Lebensbejahung. Die hier dargestellte Arbeit versteht sich also ein Ruf, die päd-

gogische und die philosophische Reflektionen zu vereinen, als eine Verpflichtung, solche Untersuchungen weiter zu führen und nach wissenschaftlichen Ressourcen auf dem genannten Grenzgebiet dieser Wissensgebieten zu forschen.

Die Anwendung der phänomenologischer, hermeneutischer und Systemmethodologie im Bereich der pädagogischen Wissenschaften begünstigte das Signifikanz Denken, das eher auf Entdeckung von Wesen, Sinn und Bedeutung verschiedener Phänomene der Erziehung gerichtet ist, als auf Sammlung von Tatsachen. Eine solche methodologische Richtung bedroht keineswegs die Souveränität der Pädagogik, da hier sehr treffend klassische und zugleich wichtigste Problematik hinzugezogen wurde. Quantitative Untersuchungen erfüllen nicht nur die epistemologische Funktion indem sie wissenschaftlich fundiertes Wissen liefern, sondern auch die axiologische, die auf der These fundiert ist, dass die Wissenschaft ein von Werten durchdrungener und durch diese erziehender Bereich ist.

Die Konzeption, derer Weiterentwicklung ich vorschlage, sollte weder lediglich eine historische Beschreibung einer pädagogischen Praxis sein, noch ihre rationale Rekonstruktion, sondern Setzung eines Ideals, welches die Erzieher nachahmen sollten. Dieses Ideal sollte in folgenden Bereichen seiner Thesen gelten: Wer ist der Mensch; Was ist seine Lebensberufung; Was gehört zum Wesen seiner Erziehung gehört, sowie: Was für Beziehungen gibt es zwischen dem Menschen, seiner Entwicklung, seiner Erziehung und der Lebensbejahung. Dieses Ideal wäre also kein A-Priori-Konstrukt, kein Hinweis auf theoretische Grundlagen pädagogischer Wissenschaften, sondern auch ein Paradigma der erzieherischen Praxis.

Die Erklärung von Grundlagen der pädagogischen Fälicitologie (Lehre über Gestaltung glückliches Lebens) erforderte Erwägung vieler traditioneller Fragen der Anthropologie, der Eudajmonologie (Lehre über Glück), der Axiologie und der Epistemologie. Die neu entstehende Richtung wird nicht lediglich zur Ergänzung einer schon bestehenden pädagogischen Konzeption. Die wird eher zu einerr neuen Richtung von pädagogischen Untersuchungen in einem klassisch verstandenen Paradigma der Wissenschaft als wissenschaftliche Wahrheit. Die hier vorgeschlagene pädagogische Fälicitologie (erzieherische Fälicitologie) kann Werkzeuge liefern: zum Diagnostizieren von Reformen des Schulwesens, von Qualität des erzieherischen Prozesses in mannigfaltigen erziehenden Umgebungen, zur Beurteilung von erzieherischen Fortschritten Kinder und Jugendlichen, ihrer emotionalen, ethischen und intellektuellen Entwicklung. Die hier vorgeschlagene pädagogische Fälicitologie kann auch die Betrachtung eigener pädagogischen Arbeit der praktizierenden Erzieher revolutionisieren — indem sie auf Unterschiede zwischen Pflichterfüllung und enthusiastischem Willen zum Wirken hinweist.

Nachdem die Lehrer die Relevanz der lebensbejahender Haltung bei sich und bei ihren Zöglingen bemerken, werden sie überzeugt, dass es wert ist, die so verstandene Sympathie des Menschen dem Leben gegenüber systematisch zu untersuchen, sowohl im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen als auch interdisziplinär. Die Relevanz und die Anziehungskraft

dieser Untersuchungskategorie sowie ihr ungewöhnlicher praxeologischer Umfang können dazu beitragen, dass die schablonenhafte Perzeption der Pädagogik revidiert wird, z.B. von ermüdender Schulpädagogik zur spannender Theorie und Praxis einer erfreulich — günstigen Pädagogik der Existenz.

Es ist vorauszusehen, dass das Erkennen neotischer Aspekte des Erziehens ein immer aktueller Forschungsprojekt der Pädagogik bleibt, denn die Vertreter verschiedener Perioden der Wissenschaftsentwicklung werden nach eigenen Methoden des Begreifens des Lebenssinn sowie nach immer besser angepassten „Gegenmitteln“ gegen das sich verbreitete Nihilismus suchen.

Jedoch die Übersetzung der „wissenschaftlichen Daten“ auf menschliche Kompetenz im Bereich seiner eigenen Verantwortung und dabei einer erfreulichen Existenz ist und bleibt die wichtigste Aufgabe der Pädagogen sowie ein „Messgerät“ ihrer wirklichen beruflichen Qualifikationen.

Die Betonung, die ich auf der Arbeit an menschlicher Integration gelegt habe sollte die nächsten Pädagogen bewegen, Forschungen in einem so festgelegten Ansatz der Betrachtung eines Menschen (pädagogisch, philosophisch, psychologisch und sogar psychotherapeutisch) fortzusetzen. Im Rahmen der Philosophie wurde die im polnischen pädagogischen Gedankengut immer noch vernachlässigte Theorie der Gestaltung eines glücklichen Lebens. Diese Theorie zeigt eine ganze Palette möglicher Anwendungen in Erziehung und Ausbildung, in der Diagnostik, der Profilaxe, der Therapie von Störungen des psychischen und des somatischen Lebens eines Menschen. Wenn die erzieherischen Chancen wahrgenommen werden, welche in einer solchen Betrachtung des Menschen und den Sinn seines Daseins, kann Entwicklung generieren, besonders der felicitologischen Scholiologie (Lehre über Schule), der Ausbildungstheorie, der Didaktik, der Sonderpädagogik, der Arbeitspädagogik, der Sozialpädagogik und der Pädagogik der Kultur. Man könnte mit einer Expansion der Felicitologie in andere Bereiche der Wissenschaft rechnen, und zwar: Öko- Philosophie, Öko-Ethik, Urbanistik, Architektur von Bauten und Räumen, Gesetzgebung und Medizin.

Dieser Projekt wurde gebaut auf langjährigen Forschungen und Überlegungen unternommen durch die Autorin dieser Bearbeitung. Seine endgültige praxeologische Formel bedarf noch Bemühungen mancher direkten Erzieher-zur-Lebensbejahung. Schwierigkeit dieser Aufgabe sollte jedoch keine unüberwindbare Hürde sein, sondern eine Ermutigung zu seiner Anwendung im Leben und zur Freude an vielen kleinen Erfolgen.

Redaktor
Małgorzata Poglódek

Projektant okładki
Paulina Tomaszewska-Cieply

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Barbara Jagoda

Copyright © 2011 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2044-1

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 42,0. Ark. wyd. 50,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 66 zł (+ VAT)

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Cena 66 zł (+ VAT)